



HAL
open science

La craie, la plume et la tribune Trajectoires d'intellectuelles engagées pour l'école laïque (France, années 1880 - 1914)

Mélanie Fabre

► **To cite this version:**

Mélanie Fabre. La craie, la plume et la tribune Trajectoires d'intellectuelles engagées pour l'école laïque (France, années 1880 - 1914). Sciences de l'Homme et Société. École des hautes études en sciences sociales, 2021. Français. NNT: . tel-03520902

HAL Id: tel-03520902

<https://hal.science/tel-03520902>

Submitted on 11 Jan 2022

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.

Copyright

Avis aux lecteurs et lectrices

Il est préférable de consulter cette version de ma thèse à celle mise en ligne par la plateforme thèses.fr, qui comporte quelques erreurs m'ayant été notifiées lors de ma soutenance, et qui ont été corrigées dans cette version.

N'hésitez pas à me contacter pour des remarques, critiques ou conseils.

Bonne lecture !

Mélanie Fabre

Ecole doctorale de l'EHESS

Centre d'études sociologiques et politiques Raymond Aron (CESPRA)

Doctorat en histoire contemporaine (22) et Sciences de l'éducation (70)

Mélanie Fabre

La craie, la plume et la tribune
Trajectoires d'intellectuelles engagées pour l'école laïque
(France, années 1880 – 1914)

Volume 1 (Manuscrit)

Thèse dirigée par
Vincent Duclert (chercheur titulaire (HDR) au CESPRA (CNRS-EHESS)) et
Rebecca Rogers (professeure, Université de Paris, CERLIS)

Date de soutenance : 25 novembre 2021

Rapporteurs	1	Carole Christen, professeure, Université Le Havre Normandie
	2	Yves Verneuil, professeur, Université Lumière Lyon 2

Jury	1	Céline Béraud, directrice d'études HDR, École des hautes études en sciences sociales
	2	Patrick Cabanel, directeur d'études HDR, École pratique des hautes études
	3	Florence Rochefort, chargée de recherche, CNRS

*Celui qui combat peut perdre
mais celui qui ne combat pas a déjà perdu.*

Bertolt Brecht

La craie, la plume et la tribune

Trajectoires d'intellectuelles engagées
pour l'école laïque

(France, années 1880 – 1914)

Remerciements

Qu'il me soit permis de remercier ici Vincent Duclert et Rebecca Rogers, qui m'ont accompagnée avec beaucoup de bienveillance tout au long de ma thèse. Qu'ils soient remerciés pour la confiance qu'ils m'ont témoignée.

Que soient aussi remerciées Florence Rochefort et Isabelle Ernot, qui, en siégeant dans mon comité de thèse, ont suivi mon travail depuis longtemps et m'ont prodigué de très précieux conseils. Je remercie également Frédéric Mole, qui, lors d'un colloque à Genève en juin 2019, m'a généreusement donné connaissance de l'existence d'une correspondance entre Marguerite Bodin, Madeleine Carlier et le Bureau international de la paix, qu'il avait consultée sans l'exploiter dans ses propres travaux.

Mes remerciements vont aussi aux chercheurs et chercheuses qui m'ont fait une place dans divers cercles scientifiques, notamment les membres de la Société d'études jaurésiennes, du comité de rédaction des *Cahiers Jaurès* et de celui des *Études sociales*. Je les remercie pour leur accueil.

Je remercie pour leurs conseils Emmanuel Saint-Fuscien, Cyril Lemieux, Séverine Chauvel et les participants du séminaire Histoire et sociologie de l'éducation et des mondes scolaires (EHESS).

Je remercie aussi les archivistes qui m'ont aidée dans ce travail, notamment le personnel des Archives nationales, de la Bibliothèque nationale de France, de la Bibliothèque interuniversitaire de la Sorbonne, de la Bibliothèque historique de la Ville de Paris, de la Bibliothèque Marguerite Durand, de la Bibliothèque de la Société de l'histoire du protestantisme français, de la Bibliothèque Méjanès (Aix-en-Provence). Je remercie Anne Beuchat, collaboratrice des archives du centre de documentation du Jura bernois « Mémoires d'ici », d'avoir scanné des documents pour moi. Je remercie également Anne Forest, des Archives municipales de Lyon, qui m'a envoyé au fur et à mesure de ses découvertes les documents signés de la main de Jeanne Desparmet-Ruello alors que le fonds Herriot était en cours de classement, donc inaccessible aux chercheurs.

Je remercie également Natacha Salomon et Claire Tardieu, descendantes de Mathilde Salomon, qui m'ont confié avec une grande gentillesse ses archives personnelles et m'ont transmis leurs propres connaissances sur l'histoire de leur famille.

Je remercie enfin mes camarades de thèse, qui, au cours de nos « réunions de famille » régulièrement organisées par Rebecca Rogers, m'ont lue, relue, conseillée et aidée. Merci à Geneviève Pezeu, Florence Wenzek, Amandine Charvet, Maud Delabarre, Inès Anrich, Marie-Élise Hunyadi, Véra Léon, Diane Galbaud, Sébastien-Akira Alix, Isabelle Matamoros.

Résumé de la thèse

Située au carrefour de l'histoire des intellectuels, de l'histoire de l'éducation et de l'histoire des femmes et du genre, cette thèse étudie la trajectoire d'une dizaine de femmes engagées dans la construction de l'école laïque sous la Troisième République, entre la période des lois scolaires et la Grande Guerre. Le but est d'analyser leur construction en tant qu'intellectuelles, tout d'abord en étudiant la manière dont elles accèdent à la culture savante, ensuite en analysant la façon dont elles mobilisent leur capital scolaire et leur expérience professionnelle dans l'instruction pour exprimer publiquement un point de vue critique. Il s'agit ainsi d'analyser leur contribution aux débats qui secouent la Troisième République, dans un contexte où l'instruction laïque cristallise les controverses. L'école laïque apparaît à leurs yeux comme la quintessence de la culture républicaine et la clé de voûte de la société démocratique à construire.

La trajectoire personnelle et les engagements de ces femmes seront analysés à l'aune de la crise dreyfusarde, qui constitue une injonction à l'action et une période de refondation de la culture républicaine dans un contexte de « Guerre des deux France » marqué par la rivalité entre école laïque et école catholique. Leur parcours sera aussi étudié au prisme de la poussée féministe qui marque le passage du XIX^e au XX^e siècle en questionnant l'institution scolaire.

Ce travail s'intéresse à quelques personnalités, jusqu'alors méconnues de l'historiographie, qui évoluent dans le monde de l'instruction, qui s'engagent au quotidien dans leur profession, mais qui posent souvent la craie pour tremper leur plume dans l'encre de la polémique, sans hésiter parfois, n'en déplaisent aux détracteurs des « femmes savantes », à monter à la tribune.

Abstract

This work is at the crossroads between intellectual history, history of education and women's and gender history. Its goal is to analyse the course of life of around ten female public intellectuals as well as their commitment on behalf of secular [*laïque*] instruction. This work studies the period between the enactment of the school laws [*lois scolaires*] in the 1880s and the First World War, when the debates around secular school reach their peak in France.

The goal is to analyse how several women become considered as public intellectuals. To do so, it is required to analyse how they get access to learned culture and to study the way they use their educational capital and their professional experience in the field of instruction to express a personal critical opinion in the public sphere. This study will analyse their contribution to the debates when secular instruction is a very controversial matter in a context of competition between secular school and Catholic school.

The Dreyfus Affair plays a role in the commitments of these female public intellectuals because it questions the purposes of secular instruction and popular education and contributes to the rebuilding of the republican political culture. In the same way, the feminist thrust which appears at the end of the XIXth and the beginning of the XXth century encourages these female intellectuals to question the scholastic institution.

This work follows in the footsteps of several women, who were left in the shadow by historians, but who committed themselves in their job as teachers, as well as by taking up a pen to express their viewpoints on controversial matters and, sometimes, by coming to the tribune.

Remarques préliminaires

Écriture inclusive – féminisation des termes

En affinité sur cette question avec Bernard Cerquiglini, linguiste chargé d'un rapport sur la féminisation des noms de métier et auteur d'un ouvrage à ce sujet¹, nous avons opté pour un usage large de la féminisation, mais nous n'avons pas recouru à l'écriture inclusive. Nous avons choisi de privilégier la « lisibilité démocratique de l'écrit² » dans l'objectif de rendre ce texte accessible à un large lectorat, à rebours de l'écriture inclusive qui peut s'avérer socialement excluante.

En ce qui concerne la féminisation des termes et dans une approche d'histoire du genre qui nécessite de prendre en compte l'appartenance de sexe des acteurs, il nous a semblé essentiel d'accepter les professeuses³, écrivaines, auteures, et autres formes féminisées de substantifs qui n'existent qu'au masculin au tournant du XIX^e et du XX^e siècle⁴. Il s'agissait en outre d'être cohérent avec la logique consistant à mettre les intellectuelles au cœur du propos.

Laïc – laïque

Conformément à l'usage⁵, le terme « laïc » désignera dans cette thèse les non-clercs (« les laïcs dans l'Église catholique ») tandis que l'adjectif « laïque » renverra à la notion de laïcité et gardera cette forme y compris lorsqu'il sera utilisé au masculin (« un enseignement laïque »).

Recours à des termes non répertoriés dans les dictionnaires

Nous nous sommes permis l'usage de néologismes pour rendre le propos plus précis et plus efficace, comme – entre autres – *publiciser* (entendu dans le sens de « rendre public », différent, donc, de « publier »), *républicaniser*, *fontenaysienne* ou *frondeuse* (qui désigne une collaboratrice de *La Fronde*) autant de termes facilement compréhensibles en contexte.

Recours à des acronymes ou formulations simplifiées

Pour faciliter la lecture, nous avons recouru à des simplifications dans le texte :

- CNFF : Conseil national des femmes françaises
- CSIP : Conseil supérieur de l'Instruction publique

1 Bernard Cerquiglini, *Le ministre est enceinte ou la grande querelle de la féminisation des noms*, Paris, Seuil, 2018. Voir aussi l'émission de France culture *Concordance des temps*, 1^{er} décembre 2018 : « La féminisation des mots : portée d'une querelle » (Jean-Noël Jeanneney invite Bernard Cerquiglini).

2 Bernard Cerquiglini, « L'écriture "inclusive", empreinte d'une louable intention, est une fâcheuse erreur », *Le Monde*, 19 avril 2021.

3 « L'idée d'un corps professoral féminin est alors tellement peu dans les mœurs que le terme de professeur est du masculin (tandis qu'il existe, dans les catégories inférieures, des "maîtresses primaires"). [...] Comment dès lors dénommer les agrégées ? "Un professeur agrégée", qui mêle les deux principes, est grammaticalement incorrect ». Yves Verneuil, *Les Agrégés, histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2017, [2005], p. 319.

4 Bernard Cerquiglini a vérifié par l'histoire de la langue ce que les historiens ont montré sur l'exclusion des femmes du domaine intellectuel depuis le Moyen-Âge et la Renaissance, époques où la langue est beaucoup moins rigide. Le recours progressivement exclusif au masculin traduit l'exclusion des femmes des professions éminentes.

5 Voir Florence Rochefort, « Introduction. Genre, laïcités, religions 1905-2005 : vers une problématisation pluridisciplinaire », in Florence Rochefort (dir.), *Le pouvoir du genre : laïcités et religion 1905-2005*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2007.

- ENS : École normale supérieure
- UP : Université populaire

Et dans les notes de bas de page :

- BHVP : Bibliothèque historique de la Ville de Paris / BMD : Bibliothèque Marguerite Durand
- BESJ : Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles (rubrique mensuelle tenue par Jeanne Crouzet-Benaben dans la *Revue universitaire*)
- *Bulletin des fontenaysiennes : Bulletin de l'Association amicale des anciennes élèves de Fontenay-aux-Roses*
- *Bulletin des sévriennes : Bulletin de l'Association des élèves de Sèvres*
- *Bulletin de la Ligue : Bulletin de la Ligue française de l'enseignement*
- *Bulletin de la Société libre : Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*

Au sujet des notes de bas de page

La cote F/17/ renvoie systématiquement aux archives de l'Instruction publique, Archives nationales.

Si des informations différentes se rapportant à un même dossier de type F/17/ se succèdent, le numéro du dossier n'est pas répété à chaque note de bas de page. Il faut donc s'en référer à la note initiale pour retrouver le numéro du dossier.

De même, lorsqu'une citation de source est divisée en plusieurs extraits sur la même page, une note de bas de page n'a pas été générée pour chaque occurrence. Par conséquent, une citation dépourvue de note est à rattacher à la référence qui précède.

Patronymes

Plusieurs femmes étudiées dans cette thèse changent de nom en se mariant. Dans un souci de simplicité de lecture, a été retenu le nom sous lequel elles sont le plus connues :

- Clarisse **Coignet** : pour Clarisse épouse Coignet née Gauthier.
- Pauline **Kergomard** : pour Pauline épouse Duplessis-Kergomard, née Reclus.
- Jeanne **Desparmet-Ruello** : pour Jeanne épouse Desparmet, née Ruello, qui se fait explicitement appeler Desparmet-Ruello.
- Odette **Laguerre** : pour Odette épouse Laguerre, née Garin de la Morflan.
- Albertine **Eidenschenk** : pour Albertine épouse Eidenschenk, née Patin. Se fait appeler Eidenschenk-Patin à partir des années qui précèdent la guerre, et dans les années 1920-1930.
- Marie **Baertschi** : pour Marie épouse Fuster (1900), née Baertschi. À partir de son mariage, elle signe Marie Fuster, mais comme elle se rend célèbre avant cette date sous le nom de Marie Baertschi, et pour éviter la confusion émanant de l'alternance constante entre ses deux noms, nous avons majoritairement utilisé son nom de naissance.
- Jeanne **Crouzet-Benaben** : Jeanne épouse Crouzet, née Benaben, qui se fait explicitement appeler Jeanne Crouzet-Benaben.
- Anna **Lampérière** : née Anna Yon (du nom de son père), elle devient Anna Delabrousse à son mariage et utilise le nom de sa mère (Lampérière) après son divorce.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction générale	4
Prologue : Quatre vies en miroir.....	30
PREMIÈRE PARTIE - REFONDER L'INSTRUCTION POUR FONDER UN NOUVEAU RÉGIME : LA FABRIQUE D'UNE ÉLITE INTELLECTUELLE AU FÉMININ (années 1860 – années 1900)	54
Chapitre 1 : Les débuts de l'instruction publique des jeunes filles : les grandes écoles de la République, une fabrique d'intellectuelles ?	55
Introduction du chapitre 1.....	56
I- Clarisse Coignet, une républicaine de la première heure dans les débats fondateurs de l'école publique.....	57
II- Souvenirs de jeunesse d'Albertine Eidenschenk et de Marie Baertschi : « Fontenay a voulu nous faire libres ».....	73
III- Une « liberté complète » avant la « prise de voile laïque » : l'expérience sévrienne de Marguerite Aron et Jeanne Crouzet-Benaben.....	85
Conclusion du chapitre 1.....	104
Chapitre 2 : Voix féminines et postures intellectuelles dans les débats nés des années 1880 sur l'éducation des filles	106
Introduction du chapitre 2.....	107
I- Historiennes de l'éducation des filles : une lecture genrée du patrimoine national ?.....	107
II- Femmes en missions à l'étranger : une expertise internationale au féminin ?.....	123
III- Inférieur ou novateur ? Les enseignantes dans le débat sur le secondaire féminin.....	142
Conclusion du chapitre 2.....	155
DEUXIÈME PARTIE - LES INTELLECTUELLES FACE AU CATACLYSME DE L'AFFAIRE : DÉFENSE DE L'ÉCOLE LAÏQUE ET DE L'ÉDUCATION POPULAIRE (1898-1905)	157
Chapitre 3 : Le moment Dreyfus : repenser le rôle de l'école laïque à l'heure de l'engagement	158
Introduction du chapitre 3.....	159

I- Affronter l'antisémitisme par l'engagement dreyfusard : Mathilde Salomon et son réseau juif dans l'Affaire.....	160
II- « Je briguerai l'honneur d'être révoquée » : Marie Baertschi, une conscience dans l'Affaire...	177
III- L'école publique doit-elle être neutre ? Albertine Eidenschenk, dreyfusarde et dissidente.....	190
IV- Quelle laïcité pour le xx ^e siècle ? Les intellectuelles face au séisme combiste.....	207
Conclusion du chapitre 3.....	229

Chapitre 4 : Des expertes de terrain dans le « parti démopédique » : la place des femmes dans les initiatives d'éducation populaire.....

Introduction du chapitre 4.....	232
I- Des patronages laïques pour les filles : le rôle des femmes dans la conquête de l'enseignement péri et postscolaire.....	233
II- Fondatrices d'universités populaires et observatrices critiques du mouvement : les UP comme injonction à la réflexion et à l'action.....	252
III- Des oratrices dans les UP ? De nouvelles tribunes pour les intellectuelles.....	269
IV- Jeanne Desparmet-Ruello, fondatrice et présidente de l'Université populaire lyonnaise : théorie et pratique de l'éducation des adultes.....	293
Conclusion du chapitre 4.....	314

TROISIÈME PARTIE - L'ÉDUCATION DES FILLES, UN CHAMP DE BATAILLE INVESTI PAR LES FEMMES DANS LA « GUERRE DES DEUX FRANCE » (1896-1914)
..... 315

Chapitre 5 : L'éducation religieuse des jeunes filles à l'épreuve de la modernité : intellectuelles catholiques et militantes de l'école laïque dans les controverses de la fin du siècle (1896-1901)

.....	316
Introduction du chapitre 5.....	317
I- Y a-t-il une place dans l'Église pour des intellectuelles ? La vicomtesse d'Adhémar et Mère Marie du Sacré-Cœur, deux voix dissidentes en faveur de l'instruction démocratique des jeunes filles.....	318
II- Enseignantes laïques et religieuses enseignantes au cœur des polémiques : la controverse comme espace propice à une expression intellectuelle au féminin.....	337
Conclusion du chapitre 5.....	357

Chapitre 6 : Les femmes, actrices de la reconfiguration de l'enseignement des jeunes filles : une émulation entre établissements d'État et écoles libres (1901-1914).....

Introduction du chapitre 6.....	361
---------------------------------	-----

I- L'école à l'heure de la Séparation : les intellectuelles dans le front républicain.....	361
II- Reconfiguration de l'enseignement secondaire libre : l'émergence d'une nouvelle génération d'intellectuelles catholiques ?.....	388
III- Faire des lycées féminins des fabriques de bachelières ? Les intellectuelles à l'initiative du débat dans le secondaire public.....	412
Conclusion du chapitre 6.....	435
QUATRIÈME PARTIE - REVENDICATION D'UNE EXPERTISE FÉMININE ET NOUVELLE CONCEPTION DE L'ÉCOLE LAÏQUE À L'HEURE DE LA POUSSÉE FÉMINISTE (1900-1914).....	436
Chapitre 7 : Faire valoir un capital de genre : les questions d'éducation particulièrement investies par les intellectuelles.....	437
Introduction du chapitre 7.....	438
I- Contributions féminines à la construction d'une science de l'éducation à la Belle Époque : intellectuelles et pédagogues.....	439
II- L'école comme creuset de nouveaux rapports sociaux de sexe : intellectuelles et féministes....	459
III- Construire la paix à l'école : intellectuelles et pacifistes.....	483
Conclusion du chapitre 7.....	509
Chapitre 8 : Combats des fonctionnaires de l'Instruction publique et naissance d'une solidarité féministe et corporatiste.....	511
Introduction du chapitre 8.....	511
I- Représenter les enseignantes : les intellectuelles dans la presse et les congrès.....	512
II- « Jamais les portes du lieu saint ne s'étaient ouvertes devant une femme » : les enjeux d'une représentation féminine au Conseil supérieur de l'Instruction publique.....	520
III- Les intellectuelles, des porte-drapeaux dans la campagne en faveur de l'égalité des traitements.....	535
IV- Un regard critique sur l'administration de l'Instruction publique : la défense des femmes fonctionnaires par les intellectuelles.....	550
Conclusion du chapitre 8.....	567
Épilogue : Quatre destins à l'épreuve de la guerre.....	569
Conclusion générale.....	589
Annexes : Points biographiques.....	611
Annexes : Données utilisées pour construire les graphiques de cette thèse.....	629
Annexe : Bilan des réseaux féminins dans lesquels évoluent les partisans de l'école laïque.....	637

Introduction générale

« Une humble institutrice »

Dans une lettre d'avril 1899 adressée à Eugène Manuel, inspecteur général de l'Instruction publique, Marie Baertschi écrit : « Pardonnez-vous à une humble institutrice la liberté qu'elle prend de vous communiquer les réflexions que lui a suggérées votre belle lettre sur la tolérance¹ ? » En pleine affaire Dreyfus, l'enseignante pointe la responsabilité de l'école laïque dans la crise qui sévit. Elle explique que, par manque de combattivité, l'institution échoue à éveiller l'esprit critique des futurs citoyens, et ce, à cause « d'un état d'esprit trop répandu dans l'enseignement primaire : nous avons peur de faire penser nos élèves ». Contrairement à ce que laisse entendre cette lettre dans laquelle elle adopte une posture d'humilité, Marie Baertschi n'est pas qu'une simple institutrice. Ancienne élève de l'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses, elle est professeure d'école normale. Elle obtient même en 1899 l'agrégation d'histoire, ce qui lui permet d'enseigner en lycée. Tout en préparant l'agrégation, Marie Baertschi monte à la tribune chaque semaine dans les universités populaires qui fleurissent partout dans la capitale. En septembre 1900, le journal *Paris* décrit ainsi « la si dévouée Marie Baertschi, âme palpitante de nos petites U.P., dont les grands yeux d'illuminée rayonnent et propagent la Foi philosophique qui semble la consumer² ».

Enseignante passionnée, Marie Baertschi mobilise son expérience de terrain pour défendre sa conception de l'école laïque dans les débats brûlants de la Belle Époque. Femme d'écriture, elle engage de nombreuses batailles de plume dans une presse devenue un acteur majeur de la vie politique et intellectuelle. Oratrice de grand talent, elle impressionne ses auditoires par sa maîtrise rhétorique et la force de ses convictions. Formée dans une des institutions d'élite créées au moment des lois scolaires, titulaire de diplômes jusqu'alors inaccessibles à son sexe, elle incarne une nouvelle génération de femmes qui bénéficient des opportunités professionnelles offertes dans l'Instruction publique et qui s'engagent en maniant aussi bien la craie que la plume, sans hésiter parfois, n'en déplaisent aux détracteurs des « femmes savantes », à monter à la tribune.

Dans son ouvrage de 1986, Lucien Mercier qualifiait Marie Baertschi de « muse des universités populaires³ ». Cette expression piqua notre curiosité, sans qu'elle n'ait jusqu'alors éveillé celle d'autres historiens. De là, la question qui présida à cette thèse : par sa visibilité publique, par sa présence dans de nombreux débats de la Belle Époque, par la place qu'elle occupe dans les réseaux politiques d'avant-garde, Marie Baertschi n'est-elle qu'un hapax au tournant du XIX^e et du XX^e siècle ? Y a-t-il, à son image, d'autres femmes qui sortent de leurs salles de classe et

1 Lettre à Eugène Manuel du 18 avril 1899, fonds Eugène Manuel, MS 1936, Bibliothèque Victor Cousin, Bibliothèque interuniversitaire de la Sorbonne.

2 Royaumont, « Parlement de Femmes », *Paris, journal républicain du soir absolument indépendant*, 7 septembre 1900. L'auteur de l'article est peut-être le mari de la féministe Pauline Savari, Louis de Royaumont.

3 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Rebérioux), *Les universités populaires, 1899-1914 : éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*, Paris, éditions ouvrières, 1986, p. 64. Formule empruntée à Daniel Halévy.

s'engagent dans la sphère publique au mépris de l'idéal de discrétion qui régit le comportement féminin et du devoir de réserve qui s'applique aux enseignantes ? Pour y répondre, il a fallu partir en quête des traces que des femmes auraient pu laisser dans les débats qui secouent la société française de cette époque, en particulier ceux afférents aux questions éducatives, dans lesquelles des enseignantes peuvent faire valoir leur légitimité. Où mieux que dans la presse chercher les traces d'une parole publique féminine en prise avec l'actualité ? C'est par le dépouillement intégral de nombreuses revues qu'ont émergé les figures centrales de cette thèse⁴.

À la recherche de femmes engagées : la construction d'un objet à l'épreuve des sources

Dans un premier temps, ont été analysées des revues pédagogiques, où la perspective que des enseignantes prennent la plume apparaissait la plus probable. La première de ces publications, la *Revue pédagogique*, fondée en 1878, est l'organe quasi officiel du ministère de l'Instruction publique. Elle est envoyée gratuitement au personnel administratif, aux directeurs et directrices d'écoles normales et aux instituteurs et institutrices intéressés. Moins généraliste, *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, mensuel créé en 1882 par le fondateur des lycées féminins Camille Sée, revêt lui aussi un caractère semi-officiel. La revue est très lue par le personnel des lycées féminins. À ces mensuels s'ajoute la *Revue universitaire*, fondée en 1892 et centrée sur l'enseignement secondaire et supérieur. Dans son comité de rédaction figure Marie Dugard, professeure de lycée. Jeanne Crouzet-Benaben y tient à partir de 1909 la rubrique « Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles ». Du dépouillement de ces trois revues émergent d'autres noms, dont Pauline Kergomard, Mathilde Salomon et Jeanne Desparmet-Ruello.

Pour poursuivre cette recherche, ont aussi été étudiées des revues corporatistes destinées au personnel de l'Instruction publique, comme *L'École nouvelle*, qui défend les intérêts du personnel primaire et réserve une grande place aux débats pédagogiques. S'y expriment de nombreuses femmes, dont Albertine Eidenschenk et Marie Baertschi. À cette publication corporatiste et « socialisante », il a été question d'ajouter la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, qui joue un rôle central dans les débats relatifs à l'école laïque. Cependant, la place infime laissée aux femmes dans cette feuille nous a contraint à ne l'utiliser que marginalement, l'énergie dépensée à le dépouiller se montrant peu rentable dans une perspective d'analyse des prises de parole féminines. À l'inverse, le *Bulletin de l'Association amicale des anciennes élèves de Fontenay-aux-Roses* (surnommé ici *Bulletin des fontenaysiennes*), publié à partir de 1894, a été d'une grande aide. Il constitue en effet un trait d'union entre les membres du personnel des écoles normales et des écoles primaires supérieures formé à Fontenay. Il aurait été très utile de comparer ce bulletin à celui des sévriennes. Malheureusement, il ne nous a pas été possible de dépouiller le bulletin des sévriennes intégralement pour des questions d'accessibilité aux archives⁵.

4 Voir le tableau récapitulatif de ces sources à la fin de cette introduction.

Cette quête d'engagements féminins aurait été incomplète sans une étude des revues féministes qui fleurissent avec le nouveau siècle. S'il recouvre différentes sensibilités, le terme « féminisme » sera entendu ici comme la volonté de dénoncer les injustices qui pèsent spécifiquement sur les femmes et le désir d'améliorer leur situation⁶. Publiée quotidiennement à partir de décembre 1897, puis mensuellement de 1903 à 1905, *La Fronde* est une source centrale de ce travail. Comment ne le serait-elle pas, alors qu'on désigne son assemblée annuelle comme « la fête de l'intellectualisme⁷ » ? *La Fronde* s'offre en effet la collaboration de toutes celles qui forment l'élite intellectuelle féminine à l'orée du XX^e siècle, et, par sa simple existence, « crée une nouvelle identité publique à la femme⁸ ». « Journalistes militantes » et « expertes engagées », les frondeuses trouvent dans le journalisme un « mode euphémisé d'expression du politique⁹ ». Bien qu'assez éphémère à l'échelle des 34 années étudiées ici, *La Fronde* est un des pivots de ce travail. En effet, comme l'explique Françoise Blum, « elle est la matrice de la presse féministe du premier XX^e siècle¹⁰ ». D'autres publications féministes, nées dans son sillage, ont été analysées. C'est le cas de *La Française*, fondée en 1906 par l'ancienne frondeuse Jane Misme. Cet hebdomadaire moins radical que *La Fronde* devient l'organe du Conseil national des femmes françaises, créé en 1901. Sans avoir été dépouillé systématiquement, il a fourni quelques précieux articles. *La Revue de morale sociale*, trimestriel d'ambition transnationale publié entre 1899 et 1903, a quant à lui fait l'objet d'une étude systématique¹¹. Du même acabit, *La Femme nouvelle*, initiée par une agrégée et publiée de 1904 à 1906, fait dialoguer questions d'éducation et réflexion féministe.

Après les revues pédagogiques, les revues corporatistes et les revues féministes, la quatrième catégorie de publication mobilisée dans ce travail est celle des périodiques dont la ligne est directement politique. C'est le cas des *Annales de la jeunesse laïque*, publiées à partir de 1902, qui s'inscrivent dans une ligne anti-nationaliste, anticléricale et libre-penseuse. Revue de la Fédération des jeunesses laïques, elle est née de la crise dreyfusarde. Adoptant une ligne assez proche, la revue *Pages libres* est fondée en 1901 par un groupe de dreyfusards qui déclarent : « Nous fondons cette Revue populaire comme l'on fonde une Université Populaire¹². » Très liée aux *Cahiers de la*

5 La BnF, qui dispose de la collection la plus complète, m'a autorisée à consulter quelques exemplaires de ce bulletin. Elle a ensuite opposé une fin de non-recevoir à toutes mes demandes de communication exceptionnelle en raison de l'état des bulletins. Quant à la Bibliothèque Marguerite Durand qui dispose d'exemplaires publiés après 1901, elle a été fermée pendant une grande partie de mon travail de thèse.

6 Définition de Karen Offen, qui cherche le point commun aux différentes sensibilités : « what they share [...] is the impetus to critique and improve the disadvantaged status of women », in « Defining Feminism: A Comparative Historical Approach », *Signs : Journal of Women in Culture and Society*, automne 1988, n°14, p. 119-157.

7 Geneviève Fraisse, « Pionnières », in Françoise Blum, Muriel Carduner-Loosfelt (dir.), « Figures d'intellectuelles », *Mil neuf cent, revue d'histoire intellectuelle*, n°16, 1998, p. 5-8.

8 Sandrine Lévêque, « Femmes, féministes et journalistes : les rédactrices de *La Fronde* à l'épreuve de la professionnalisation journalistique », *Le Temps des médias*, 2009/1, n° 12, p. 41-53.

9 *Ibid.*

10 Françoise Blum, « Itinéraires féministes à la lumière de l'Affaire », in Michel Leymarie (dir.), *La postérité de l'Affaire Dreyfus*, Presses Universitaires du Septentrion, 1998, p. 93-101.

11 Sur cette revue, voir Anne R. Epstein, « Gender and the Creation of the French Intellectual, the Case of the *Revue de Morale sociale*, 1899-1903 », in Sarah A. Curtis, Kevin J. Callahan (dir.), *Views from the Margins : Creating Identities in Modern France*, Lincoln, University of Nebraska Press, 2008, p. 218-250.

12 « Courte déclaration », *Pages libres*, janvier 1901.

Quinzaine et au *Mouvement socialiste* – que nous n’avons pas intégrés à cette étude en raison de la faible présence de plumes féminines –, *Pages libres* bénéficie d’une meilleure diffusion¹³. Elle est conçue comme un organe de formation des enseignants, des syndicalistes et des ouvriers qui forment le cœur de sa clientèle¹⁴. Aux yeux du lectorat de la Belle Époque, toutes ces revues sont liées¹⁵. Odette Laguerre, qui contribue à plusieurs d’entre elles, décrit ainsi la naissance d’un « mouvement éthique¹⁶ » qui se manifesterait, selon elle, dans *Pages libres*, les *Annales de la jeunesse laïque*, *La Fronde* et *l’Union pour l’action morale*. Elle fait l’éloge de ces feuilles qu’elle considère comme des bastions de l’avant-garde républicaine.

Pour finir, quelques publications ont été dépouillées en tant qu’émanation de groupes de discussion. Cette fois, les femmes n’y prennent pas vraiment la plume : ce sont leurs interventions orales qui y sont reproduites. C’est notamment le cas dans les *Libres entretiens de l’Union pour la Vérité* (groupe de discussion réunissant des intellectuels), dans le *Bulletin de la Société libre pour l’étude psychologique de l’enfant* (association pour une réforme de la pédagogie), ainsi que dans le *Bulletin de la Ligue de l’enseignement* (association qui promeut l’école laïque). S’ajoutent à ces espaces de discussion les deux congrès initiés par des femmes lors de l’Exposition universelle de 1900, où les questions d’éducation sont centrales, et dont les actes ont été intégralement dépouillés.

De l’étude de toutes ces sources émerge une dizaine de figures féminines, qui, pour la plupart d’entre elles, collaborent simultanément à plusieurs feuilles et apparaissent dans plusieurs groupes de discussion. C’est particulièrement le cas de Pauline Kergomard, inspectrice générale des écoles maternelles, Mathilde Salomon, directrice du Collège Sévigné, Jeanne Desparmet-Ruello, directrice du lycée de jeunes filles de Lyon, Albertine Eidenschenk, directrice d’école normale, Marie Baertschi, professeure d’école normale, Marie Dugard, professeure de lycée et Odette Laguerre, qui n’a que peu d’expérience dans l’instruction, mais qui s’impose malgré tout comme une spécialiste des questions d’éducation. Si Jeanne Crouzet-Benaben écrit presque exclusivement dans la *Revue universitaire*, la place centrale qu’elle y occupe et le nombre de contributions à son actif encouragent à l’intégrer à ce groupe de femmes dont la voix a compté au tournant du XIX^e et du XX^e siècle. Il en va de même pour Clarisse Coignet, qui ne s’exprime que marginalement dans ces sources, mais qui contribue régulièrement à la *Revue politique et parlementaire (Revue bleue)*, tout en évoluant au cœur des réseaux mobilisés dans la création de l’école laïque.

13 7 000 abonnés à son max. d’après Christophe Prochasson, *Les intellectuels, le socialisme et la guerre, 1900-1938*, Paris, Seuil, 1993, p. 58. 3 750 abonnés d’après Sébastien Laurent, (préface de Serge Berstein), *Daniel Halévy, du libéralisme au traditionalisme*, Paris, Grasset, 2001, p. 61. Contre moins de 1 000 pour les deux autres revues.

14 Madeleine Rebérioux considère qu’un tiers de son lectorat se compose d’enseignants dans *La République radicale ? 1898-1914*, Paris, Seuil, 1975, p. 37-38.

15 Dominique Kalifa rappelle que le concept de Belle Époque, forgé dans les années 30 et popularisé dans les années 40, n’était pas usité par ses contemporains, à la différence de celui de « fin-de-siècle ». Les historiens divergent sur le début de cette période (1889, 1894, 1896, 1900) mais s’entendent sur la fin : 1914. (voir Dominique Kalifa, *La Véritable histoire de la « Belle Époque »*, Paris, Fayard, 2017, p. 14, 21, 29-30). Sur le monde éditorial à cette période, voir Dominique Kalifa, Philippe Régnier, Marie-Ève Thérenty, Alain Vaillant (dir.), *La Civilisation du journal. Histoire culturelle et littéraire de la presse française au XIX^e siècle*, Paris, Nouveau Monde éditions, 2011.

16 Odette Laguerre, « Le mouvement éthique », *La Fronde*, 2 avril 1903.

Afin de parfaire notre connaissance de ces personnalités, le dépouillement de leur(s) dossier(s) de carrière dans les archives de l’Instruction publique s’est révélé précieux. Ces dossiers donnent accès à la correspondance qu’elles entretiennent avec l’administration – réclamations, conflits, sanctions – et à leurs comptes-rendus d’inspection, très utiles pour analyser le regard que l’administration pose sur ses subordonnées. Les archives de l’Instruction publique ont aussi permis d’avoir accès aux débats du Conseil supérieur de l’Instruction publique, le plus haut organe consultatif du ministère dans lequel Pauline Kergomard est la première femme à pénétrer en 1886.

Les dossiers de carrière des fonctionnaires ouvrent les portes des salles de classe, du tableau noir et de la craie. Les sources retranscrivant discussions, débats et congrès permettent d’analyser la façon dont ces femmes montent à la tribune en tant qu’oratrices. Enfin, les revues donnent à voir la façon dont ces personnalités se saisissent de leur plume. C’est cette triple forme d’engagement qui est centrale dans ce travail. Quelques personnalités ayant laissé derrière elles des archives privées, des éléments de correspondance ou des mémoires, ces sources ont aussi été étudiées avec soin afin de tenter de reconstituer des trajectoires jusqu’alors méconnues de l’historiographie¹⁷.

Noms féminins les plus récurrents dans les sources intégralement dépouillées

Clé de lecture : « Est-elle une collaboratrice de cette revue ? » ou « Participe-t-elle aux discussions de ce groupe ? » :
O pour Oui / N pour non / (O) pour « Oui dans une certaine mesure¹⁸ ».

Personnalités (ordonnées par âge) → Sources ↓	Mathilde Salomon	Pauline Kergomard	Jeanne D.-Ruello	Odette Laguerre	Marie Dugard	Albertine Eidenschenk	Marie Baertschi
<i>Revue pédagogique</i>	N	O	N	N	O	N	O
<i>L’enseignement sec. des jeunes filles</i>	O	N	O	N	(O)	N	N
<i>Revue universitaire</i>	O	N	N	N	O	N	N
<i>L’École nouvelle</i>	N	O	N	N	N	O	O
<i>Bulletin des fontenaysiennes</i>	N	(O)	N	N	N	O	O
<i>La Fronde</i>	(O)	O	O	O	(O)	(O)	(O)
<i>Revue de morale sociale</i>	N	O	N	N	(O)	N	N
<i>Annales de la jeunesse laïque</i>	N	(O)	N	O	N	N	N
<i>Pages libres</i>	O	N	(O)	O	N	N	O
<i>Libres entretiens (Union pour la Vérité)</i>	N	O	N	N	N	O	N
<i>Société libre pr l’étude psy. de l’enfant</i>	N	O	N	N	N	N	O
Ligue de l’enseignement	O	O	O	O	O	N	O
<i>2ème congrès international des œuvres et institutions féminines</i>	N	O	N	N	O	N	O
<i>Congrès international de la condition et des droits de la femme</i>	N	O	O	N	(O)	N	N
Conseil Supérieur Instruction Publique	O	O	N	N	N	O	N
Nob de sources où le nom apparaît :	6	12	5	4	8	5	8

17 Le recours aux archives privées a beaucoup marqué l’histoire des femmes et est commun dans l’histoire des intellectuels. Sur l’utilisation de ces archives et les problèmes soulevés, voir Philippe Artières, Dominique Kalifa, « L’historien et les archives personnelles : pas à pas », *Sociétés et Représentations*, 2002/1, n°13, p. 7-15.

18 Ce (O) signifie qu’à défaut d’écrire dans la revue en question, suivant les cas, les personnalités y sont interviewées, ou sont membres du comité de rédaction, ou voient leurs discours reproduits ou leurs ouvrages commentés dans ses pages. Ce (O) signifie qu’on peut établir un lien entre la personne et la revue / le groupe.

Des intellectuelles ? La féminisation du neutre masculin

Comment désigner les personnalités qui émergent de ce travail initial de repérage dans les sources ? Qualifier de pédagogues des femmes sélectionnées grâce aux traces qu'elles ont laissées dans l'espace public, hors de leurs salles de classe, est insatisfaisant. Ce serait par ailleurs les reléguer aux tâches auxquelles elles sont assignées par la société de la Belle Époque, qui se limitent à l'éducation des enfants, et sous-estimer ainsi le caractère politique de leur action. Certes, ces femmes sont des pédagogues, puisqu'elles font de l'instruction leur métier et réfléchissent aux possibles réformes des méthodes d'enseignement. Mais elles ne sont pas que des pédagogues. Sachant qu'elles appartiennent à une élite intellectuelle, est-il plus pertinent de les traiter de savantes ? Là encore, le terme paraît inadapté. Ces femmes ont toutes été formées pour transmettre l'instruction en tant qu'enseignantes, non pour participer à la construction du savoir scientifique comme chercheuses. Elles ne sont pas non plus, à proprement parler, des femmes de lettres, n'ayant pas à leur actif de véritable œuvre littéraire. Sont-elles alors des publicistes ? Si elles prennent régulièrement la plume, cela ne vient qu'en complément de leur activité première. Par ailleurs, le terme « publiciste » ne suffit pas à montrer le caractère polymorphe de leur engagement. En somme, le seul concept suffisamment large qui puisse caractériser ces femmes dans leur complexité est celui d'intellectuelle. Il permet d'englober dans une même notion leur appartenance à la culture savante, leur posture critique et la visibilité publique qu'elles réussissent à acquérir. Employé ainsi, ce terme dérive du masculin « intellectuel », qui, s'il existe comme substantif dès la décennie 1880, ajoute la notion d'engagement à son sens initial d'homme de savoir lors de l'Affaire¹⁹.

Si le dépouillement des sources publiées a permis de repérer des signatures féminines récurrentes, ce travail a aussi rendu possible l'identification des thématiques au sujet desquelles elles s'expriment. La diversité de leurs champs d'intervention constitue un argument supplémentaire pour les désigner comme intellectuelles : loin de se limiter à leur strict de domaine de spécialité, elles investissent tous les sujets de société, comme le montre le tableau ci-après.

Pauline Kergomard, active sur tous les sujets étudiés dans cette thèse, s'exprime ainsi à la fois dans les controverses pédagogiques (morale laïque, coéducation, naissance d'une science de l'éducation basée sur la psychologie de l'enfant), au sujet de l'actualité politique (dreyfusisme, combisme, socialisme, pacifisme), dans les débats relatifs au statut des femmes (accès des filles aux études supérieures, égalité des traitements, suffragisme) et au sujet de la place de l'éducation populaire en démocratie (patronages laïques, universités populaires). Comme Pauline Kergomard, une dizaine d'intellectuelles investissent simultanément plusieurs champs, si bien qu'elles finissent par acquérir une légitimité à s'exprimer sur moult sujets : elles passent du statut d'expertes en éducation à celui d'intellectuelles critiques en prise avec l'actualité politique et sociale²⁰.

19 Vincent Duclert, « Les intellectuels : un problème pour l'histoire culturelle », *Cahiers du Centre de recherches historiques*, n°31, avril 2003, p. 25-39.

20 La notion d'intellectuel critique se caractérise par l'interrelation entre des pratiques de savoir et une conscience civique chez un même individu (Vincent Duclert, « De l'engagement des savants à l'intellectuel critique : Une

Diversité des engagements des intellectuelles

Clé de lecture : « Approuve-t-elle activement cette cause ? » :

- O pour Oui / N pour non²¹ / (O) pour « Oui mais avec des réserves » / (N) pour « Non mais avec des réserves ».
- ? pour désigner l'absence de prise de position sur ce sujet (à notre connaissance).

Personnalités → Engagements ↓	Clarisse Coignet	Mathilde Salomon	Pauline Kergomard	Jeanne Desparmet- Ruello	Odette Laguerre	Marie Dugard	Albertine Eidensche nk	Marie Baertschi	Jeanne Crouzet- Benaben
Dreyfusisme	N	O	O	O	O	?	O	O	?
Combisme	N	O	O	O	O	N	O	N	?
Morale laïque	(O ²²)	O	O	O	O	O	O	O	?
Patronages laïques	?	O	O	O	O	O	O	O	?
Universités Pop.	?	O	O	O	O	?	O	O	?
Socialisme	N	(O)	(O)	O	O	(N)	(O)	(O)	(N)
Accès des filles aux études sup.	O	O	O	O	O	(N)	O	O	O
Coéducation	O	O	O	O	O	?	?	?	O
Sciences de l'éducation	O	O	O	O	?	?	O	O	?
Pacifisme	?	O	O	O	O	?	O	O	?
Suffragisme	N	?	O	O	O	?	O	?	O
Égalité traitements	O	?	O	O	O	?	O	?	O

Bien que la catégorie d'intellectuelle, pensée au féminin, semble particulièrement heuristique, l'histoire des intellectuels ne l'a pas mobilisée avant les années 2000, où quelques pistes sont timidement ébauchées. Ce champ historiographique gagnerait pourtant à être enrichi par l'introduction d'un nouvel objet, celui des femmes, et plus particulièrement des enseignantes. Le concept d'intellectuelle offre également des perspectives pour renouveler l'histoire de l'éducation, champ qui n'a pas pour habitude d'utiliser cette catégorie. De ce point de vue, l'originalité de ce travail est double. Il s'agit tout d'abord de faire dialoguer trois champs historiographiques qui se croisent rarement – l'histoire des intellectuels, l'histoire des femmes et du genre et les sciences de l'éducation – autour du concept d'intellectuelle, appliqué à des actrices de l'instruction. Pour ce faire, il convient de mobiliser des sources jusqu'alors rarement étudiées conjointement. La production intellectuelle de ces femmes sera mise en regard avec les archives produites à leur sujet par l'Instruction publique, qui permettront d'étudier leurs pratiques pédagogiques et leur place dans l'institution. L'objectif est de reconstituer les trois faces de leur engagement, la craie à la main sur l'estrade d'une salle de classe, la plume trempée dans l'encrier pour s'exprimer dans le monde éditorial et le verbe haut à la tribune dans les lieux de débat. Deuxième originalité de ce travail, il s'agit de s'intéresser à des personnalités jusqu'alors méconnues de l'historiographie en les traquant partout où elles ont laissé des traces. Le défi est de mettre en valeur la singularité de parcours

histoire intellectuelle de l'affaire Dreyfus », *Historical Reflections*, vol 24, n°1, Printemps 1998, p. 25-62).

21 Ce qui signifie qu'elle désapprouve activement cette cause.

22 Sa pensée évolue beaucoup sur cette question entre les années 1860 et les années 1900.

individuels tout en s'interrogeant sur l'émergence collective des intellectuelles en tant que communauté au tournant du XIX^e et du XX^e siècle.

L'utilisation du terme d'intellectuelle au cours de la période étudiée

Le terme d'intellectuelle, utilisé au féminin, apparaît justement au seuil du XX^e siècle. Selon Geneviève Fraisse, l'irruption de ce mot « est autant un changement réel de conditions socio-historiques qu'une désignation venue de l'extérieur et un regard sur ces changements²³ ». À la Belle Époque, l'émergence d'une communauté de professionnelles hautement diplômées rend nécessaire l'utilisation du terme au féminin, mais celui-ci est aussi la traduction d'un regard critique sur cette évolution. Féminisé, le terme d'intellectuelle est souvent le pendant déprécié voire satirique de l'intellectuel masculin. Dans un article antiféministe, *La Revue* annonce ainsi en 1903 le « krack de l'intellectuelle²⁴ », créature américaine, qui, à force de vouloir rivaliser avec les hommes, aurait démontré « l'irréparable faiblesse du cerveau féminin ». Il faut dire que la réprobation qui entoure toute manifestation de liberté féminine est grande dans les milieux intellectuels. Le terme « bas-bleus », désignant les femmes dans les salons britanniques à la fin du XVIII^e siècle (« *blue stockings* »), est popularisé au XIX^e siècle en France par des intellectuels misogynes comme Honoré Daumier – avec sa série de caricatures *Les Bas-bleus* en 1844 – ou Barbey d'Aurevilly – avec son pamphlet du même titre en 1878. Ces auteurs s'en prennent à celles qui concurrencent les hommes dans le milieu intellectuel. Il en va de même au tournant du siècle, lorsque Han Ryner publie *Le Massacre des amazones : études critiques sur deux cents bas-bleus contemporains* où il s'en prend à plusieurs intellectuelles étudiées ici²⁵. Annelise Maugue considère ainsi que « les intellectuels du début du XX^e siècle, dans leur très grande majorité, rejettent la perspective de l'égalité des sexes²⁶ », à l'image d'Émile Durkheim. Alors même qu'il bénéficie de l'aide continue de son épouse-secrétaire qui met au propre ses manuscrits et corrige ses épreuves, ce dernier déclare que les femmes doivent se contenter des fonctions affectives, l'évolution humaine ayant prédisposé les hommes aux fonctions intellectuelles, ce qui se traduit dans la taille de leur cerveau²⁷.

Le substantif « intellectuelle » est ainsi régulièrement remplacé par une ribambelle de synonymes moqueurs. Ainsi, en 1907, Colette Yver publie *Princesses de sciences*, qui reçoit le prix Femina, puis, un an plus tard, *Les Cervelines*²⁸. Ces néologismes entendent condamner un

23 Geneviève Fraisse, « Pionnières », art. cit.

24 Voir Odette Laguerre, « Est-ce un krack ? », *La Fronde*, 13 juin 1903.

25 Han Ryner, *Le Massacre des amazones : études critiques sur deux cents bas-bleus contemporains*, Chamuel, Paris, s.d. [autour de 1900], 300 p. Voir ses développements sur Pauline Kergomard, p. 137 ; Louise-Georges Renard, p. 152 ; Clémence Royer, p. 226 ; Mère Marie du Sacré-Cœur, p. 251.

26 Annelise Maugue, « Littérature antiféministe et angoisse masculine au tournant du siècle », in Christine Bard (dir.), (préface de Michelle Perrot), *Un siècle d'antiféminisme*, Paris, Fayard, 1999, p. 69-83.

27 Joan Scott, *La citoyenne paradoxale, les féministes françaises et les droits de l'homme*, Paris, Albin Michel, 1998, p. 135. Voir aussi Christophe Charle, « Le beau mariage d'Émile Durkheim », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 55, novembre 1984, p. 45-49.

28 Les romans de Colette Yver mettent en scène les malheurs qui attendent les femmes émancipées. Voir Jean-François Condette, « “Les Cervelines” ou les femmes indésirables », *Carrefours de l'éducation*, 2003/1, n°15, p. 38-61.

phénomène social de plus en plus manifeste. Dans le même objectif, la *Revue des deux mondes* méprise les « rhéteuses²⁹ », bientôt transformées en « pétroleuses et viragos » à cause de leur « exaltation cérébrale ». Les communardes enragées ne sont pas loin... Dans le très catholique *Bulletin de la Société générale d'éducation et d'enseignement*, Louis Lescœur évoque quant à lui les nouvelles « professeuses³⁰ ». La féminisation de ces termes vise à tourner en ridicule les pionnières dans les métiers intellectuels. D'ailleurs, comme l'écrit Juliette Rennes, si l'emploi du terme « intellectuelle » est largement attesté entre les années 1880 et la Grande Guerre, « il désigne de façon générale les femmes qui exercent des professions à diplôme plus qu'il ne renvoie, comme pour les hommes depuis l'affaire Dreyfus, à une posture politique des gens de plume³¹ ».

À notre connaissance, seule *La Fronde* parle des intellectuelles de manière neutre, voire positive, en désignant par ce mot des personnalités engagées qui évoluent dans la culture savante. Ainsi Jane Doria déclare-t-elle dans le contexte de l'Affaire : « J'entends par “intellectuelles” non pas seulement celles de l'élite que l'antidreyfusisme honora de ses ricanements, mais toutes les femmes qui “travaillent du cerveau” selon l'expression populaire³² ». C'est précisément parce qu'il recouvre cette double acception que le concept a été retenu ici : les intellectuelles sont celles qui font profession du savoir et qui font entendre leur voix dans les débats de société.

L'histoire des intellectuelles : court bilan historiographique

C'est justement ce double sens qui rend le concept d'intellectuel aussi instable dans l'historiographie. Christophe Charle explique ainsi que les « définitions des intellectuels, à présent innombrables, oscillent en permanence entre le substantialisme et le nominalisme³³ ». Dans le premier cas, les intellectuels sont assimilés à tous ceux qui exercent des professions intellectuelles. Dans le second, ils se caractérisent par leurs engagements dans une lutte idéologique. Chez la plupart des historiens, c'est la combinaison de ces deux critères qui est retenue pour parler d'intellectuel. Par exemple, Vincent Duclert définit l'intellectuel comme celui qui manifeste un « engagement civique et politique sur des bases intellectuelles et scientifiques³⁴ » et Florence Rochefort insiste sur « le passage du savoir “pur”, à usage privé ou strictement scientifique, à l'expression publique d'un point de vue critique³⁵ », formule qui rappelle le vocabulaire kantien³⁶. En suivant cette logique, le terme d'intellectuelles désignera ici des femmes qui transforment leur

29 Voir F. Buisson, « Les femmes qui enseignent et la “Revue des Deux Mondes” », *Revue pédagogique*, juillet 1897.

30 L. Lescœur, « L'État mère de famille », *Bulletin de la SGEE*, décembre 1901.

31 Juliette Rennes, *Le mérite et la nature, Une controverse républicaine : l'accès des femmes aux professions de prestige, 1880-1940*, Paris, Fayard, 2007, p. 109.

32 Jane Doria, « Le sport et les intellectuelles », *La Fronde*, 23 mars 1899.

33 Christophe Charle, « L'histoire comparée des intellectuels en Europe. Quelques points de méthode et propositions de recherche », in Michel Trebistsch, Marie-Christine Granjon (dir.), *Pour une histoire comparée des intellectuels*, Bruxelles, Complexe, 1998, p. 39-59.

34 Vincent Duclert, *L'affaire Dreyfus : Quand la justice éclaire la République*, Toulouse, Privat, 2010, p. 11 (publication d'une partie de sa thèse, soutenue en 2009 à l'EHESS, sous la direction de Dominique Kalifa).

35 Florence Rochefort, « À la découverte des intellectuelles, à Françoise Pasquier », in Mathilde Dubesset, Florence Rochefort (dir.), « Intellectuelles », *Clio, Histoire, Femmes et Sociétés*, n°13, 2001.

capital scolaire et leur expérience professionnelle en ressources pour exprimer publiquement un point de vue critique. Il s'agira ainsi d'étudier chez elles les différents aspects habituellement mobilisés pour qualifier l'intellectuel critique, qui se définit par sa formation scolaire dans des institutions qualifiantes, par l'exercice d'une profession savante et par sa production intellectuelle³⁷.

Certaines définitions sont ainsi repoussées à la marge, comme celle de Michel Winock selon qui l'intellectuel est « celui qui engage tout son prestige au service d'une cause qui lui est extérieure³⁸ ». En effet, les femmes n'ayant au tournant du XIX^e et du XX^e siècle que peu de moyens de rendre leur pensée publique, aucune ne dispose d'une notoriété comparable à celle d'un Émile Zola ou d'un Jean Jaurès : « la dimension sociale et médiatique qui fait l'intellectuel³⁹ » échappe aux femmes, qui peuvent difficilement s'insérer dans les réseaux de pouvoir et d'influence garantissant aux hommes une visibilité publique. Par ailleurs, s'il fallait définir l'intellectuelle comme celle qui défend « une cause qui lui est extérieure », on se priverait de la figure de l'experte, qui s'engage au nom de ses compétences. Or, c'est bien souvent en vertu d'une autorité acquise dans un domaine – notamment dans le domaine éducatif – que les femmes revendiquent une légitimité à s'exprimer. Étant donné les obstacles qu'elles affrontent, la plupart sont dans la quasi-incapacité de s'engager sur des terrains qui leur sont absolument extérieurs.

La difficulté à définir clairement le concept d'intellectuelle ressort des rares travaux publiés sur la question au tournant des années 2000. En 1998, *Mil neuf cent* édite un numéro intitulé « Figure d'intellectuelles⁴⁰ » où l'accent est mis sur les pionnières de la Belle Époque qui pénètrent dans les professions masculines – les premières psychanalystes, avocates, historiennes. Les personnalités étudiées le sont moins en vertu de leur engagement sur la scène publique qu'en raison de leur entrée dans des domaines jusqu'alors masculins. Trois ans plus tard, *Clio, Histoire, Femmes et Société* consacre aussi un numéro aux intellectuelles : le regard est alors plus orienté vers des femmes engagées, mais la Troisième République n'y est pas étudiée⁴¹. De même, Nicole Racine et Michel Trebitsch dirigent en 2004 un ouvrage qui intègre la perspective du genre à l'histoire des intellectuels, mais là encore, la période contenue entre 1880 et 1914 est absente⁴².

C'est aussi au début des années 2000 qu'Anne R. Epstein soutient une thèse sur les sociabilités intellectuelles à la Belle Époque⁴³. Jamais publié, ce travail couvre la période qui nous

36 « J'entends par usage public de notre propre raison celui que l'on en fait comme savant devant l'ensemble du public qui lit. J'appelle usage privé celui qu'on a le droit de faire de sa raison dans tel ou tel poste civil. » (Emmanuel Kant, « Qu'est-ce que les lumières ? », *Critique de la faculté de juger*, Paris, Gallimard, 1985, p. 500).

37 Voir Vincent Duclert, « De l'engagement des savants à l'intellectuel critique », art. cit.

38 Michel Winock, « L'écrivain en tant qu'intellectuel », *Mil neuf cent, revue d'histoire intellectuelle*, 2003/1, n°21, p. 113-125.

39 Christine Bard, *Les filles de Marianne : histoire des féminismes, 1914-1940*, Paris, Fayard, 1995, p. 427.

40 Françoise Blum, Muriel Carduner-Loosfelt (dir.), « Figures d'intellectuelles », *Mil neuf cent, revue d'histoire intellectuelle*, n°16, 1998.

41 Mathilde Dubesset, Florence Rochefort (dir.), « Intellectuelles », *Clio, Histoire, Femmes et Sociétés*, n°13, 2001.

42 Nicole Racine et Michel Trebitsch (dir.), *Intellectuelles. Du genre en histoire des intellectuels*, Bruxelles, Éditions Complexe, 2004.

43 Anne Rebecca Epstein, *Gender, Intellectual Sociability, and Political Culture in the French Third Republic, 1890-1914*, PhD Dissertation, Indiana University, 2004.

intéresse, mais n'étudie pas le bouleversement que représentent les lois scolaires dans l'émergence des intellectuelles. Anne R. Epstein ne s'intéresse pas aux figures qui émergent du dépouillement de nos sources. Il en va de même de Jean E. Pedersen, qui s'est penchée sur la cohabitation des hommes et des femmes dans certains espaces intellectuels de la Belle Époque⁴⁴. Anne R. Epstein et Jean E. Pedersen n'analysent pas, dans leurs travaux, le lien entre les évolutions du monde scolaire et l'émergence des intellectuelles, connexion qui est au cœur de notre travail. Cette corrélation entre l'accès aux études diplômantes et l'évolution du statut des femmes est plus évidente dans la thèse de Juliette Rennes, soutenue en 2005 au sujet de l'accès des femmes aux professions de prestige⁴⁵. Mais si Juliette Rennes se penche sur les diplômées en médecine et en droit, elle n'étudie pas l'élite intellectuelle de l'Instruction publique – les premières agrégées, sévriennes et fontenaysiennes – qui participent elles aussi à faire bouger les lignes du monde intellectuel. Par ailleurs, son objectif est plutôt de comprendre les controverses qui se tissent autour des pionnières, que d'analyser l'émergence des intellectuelles, le terme n'apparaissant que trois fois sous sa plume⁴⁶.

Le concept n'est pas beaucoup plus mobilisé dans les travaux d'histoire du féminisme. Dans sa thèse, Christine Bard utilise ce mot parfois avec, parfois sans guillemets⁴⁷. Il en va de même chez Laurence Klejman et Florence Rochefort⁴⁸. Cet usage s'explique soit par la volonté de montrer que le mot, emprunté au vocabulaire d'une époque, est plein de connotations avec lesquelles les auteurs prennent leurs distances ; soit par un certain malaise vis-à-vis de l'utilisation de ce concept au féminin dans des travaux scientifiques. Le terme d'intellectuelle n'apparaît comme une catégorie acceptée que pour désigner certaines femmes s'étant affirmées dans le sillage de Simone de Beauvoir, qui dissimule dans son ombre ses prédécesseuses⁴⁹.

Pour résumer ce court bilan historiographique, force est de constater que les intellectuelles sont un objet encore peu travaillé par les historiens. Les rares travaux publiés autour des années 2000 qui s'intéressent aux intellectuelles définissent leur objet de manière peu précise, privilégiant les pionnières aux femmes engagées. Par ailleurs, si les féministes, les écrivaines et les premières femmes dans les professions de prestige sont apparues comme autant d'incarnations de l'intellectuelle, les enseignantes n'ont pas été étudiées sous cet angle. Du côté des sciences de l'éducation, Françoise Mayeur⁵⁰, Jo Burr Margadant⁵¹, et, pour des périodes postérieures, Loukia Efthymiou⁵² et Marlaine Cacouault-Bitaud⁵³ ont travaillé sur l'identité professionnelle des

44 Jean E. Pedersen, « 'Speaking Together Openly, Honestly, and Profoundly': Men and Women as Public Intellectuals in France in the Twentieth Century », *Gender and History*, avril 2014, 26, n°1, p. 36-51.

45 Juliette Rennes, *Le mérite et la nature*, op. cit.

46 Nous ne comptons pas les occurrences du terme dans les citations que Juliette Rennes emprunte à la presse.

47 Christine Bard, *Les filles de Marianne*, op. cit., voir p. 427.

48 Laurence Klejman, Florence Rochefort (préface de Michelle Perrot), *L'Égalité en marche : le féminisme sous la Troisième République*, Paris, France, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1989.

49 Voir Toril Moi, *Simone de Beauvoir : the Making of an Intellectual Woman*, Oxford, Oxford University Press, 2008.

50 Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1977.

51 Jo Burr Margadant, *Madame le Professeur; Women Educators in the Third Republic*, Princeton, Princeton University Press, 1990.

professeures, mais aucune n'utilise la catégorie d'analyse de l'intellectuelle : peu de parcours singuliers de femmes engagées se détachent de leurs travaux plutôt prosopographiques.

À la différence de ces études, cette thèse guette des profils d'intellectuelles parmi les enseignantes, et ce, alors qu'émerge la figure masculine de l'intellectuel et que « l'identification du type nouveau de l'intellectuel avec l'Université s'impose d'elle-même⁵⁴ ». Ainsi, selon Yves Verneuil, « les agrégés vont [...] devenir, avec les normaliens, le symbole de ces “intellectuels” honnis par les “nationalistes”, mais valorisés par le parti républicain⁵⁵ ». Alors que l'Université est pensée comme une institution d'essence d'abord masculine, il s'agit ici de montrer que des femmes diplômées sorties de ses rangs ont elles aussi été actives en tant qu'intellectuelles.

De ce bilan historiographique émerge une conclusion en forme de paradoxe : alors que l'histoire des intellectuels a fait de l'affaire Dreyfus un de ses sujets incontournables, cette période qui voit la consécration des intellectuels comme groupe socialement reconnu, est presque absente des travaux qui s'intéressent aux intellectuelles. De rares articles ont ébauché des pistes au sujet de militantes féministes et dreyfusardes, mais ils sont presque insignifiants comparativement à la masse de la production historique qui concerne les hommes engagés dans l'Affaire. Florence Rochefort estime ainsi que le bilan de l'Affaire au féminin reste presque entièrement à mener⁵⁶. Sans avoir cette ambition d'exhaustivité, ce travail montrera le rôle majeur que l'Affaire joue dans la trajectoire des femmes engagées en faveur de l'école laïque.

Le paradoxe de l'œuvre scolaire de la Troisième République pour les femmes

Si un des objectifs de cette thèse est d'interroger la concomitance, voir le lien de causalité entre les réformes scolaires de la Troisième République et l'émergence d'une nouvelle figure d'intellectuelle, cette filiation n'a *a priori* rien d'évident. Telle qu'il est pensé par les acteurs de la réforme scolaire – ministres, députés, hauts administrateurs, membres du Conseil supérieur de l'Instruction publique, etc. –, le système scolaire dont accouche le régime n'est pas une école de l'émancipation : il est conformiste à la fois dans le domaine social et dans celui des rapports de sexe. Pourtant, avec les lois scolaires des années 1880, la République reconnaît aux femmes l'accès à des postes plus prestigieux que par le passé : à l'issue de concours très exigeants, elles peuvent devenir professeures dans les écoles normales qui fleurissent un peu partout sur le territoire ou dans

52 Loukia Efthymiou, *Identités d'enseignantes – identités de femmes : les femmes professeurs dans l'enseignement secondaire public en France, 1914-1939*, thèse soutenue à l'Université Paris Diderot en 2002 sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Perrot.

53 Marlaine Cacouault, *Professeurs... mais femmes: carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XX^e siècle*, Paris, La Découverte, 2012.

54 Christophe Charle, *Naissance des « intellectuels », 1880-1900*, Paris, Éditions de Minuit, 1990, p. 170.

55 Yves Verneuil, *Les Agrégés*, *op. cit.*, p. 128.

56 Florence Rochefort, « Dreyfusisme et femmes nouvelles », in Vincent Duclert, Perrine Simon-Nahum (dir.), *L'Affaire Dreyfus, les événements fondateurs*, Paris, Armand Colin, 2009, p.174-184. Voir aussi Françoise Blum, « Itinéraires féministes à la lumière de l'Affaire », in Michel Leymarie (dir.), *La postérité de l'Affaire Dreyfus*, Presses Universitaires du Septentrion, 1998, p. 93-101.

les lycées nés de la loi Camille Sée. Ces premières femmes à acquérir officiellement le statut de professeures dans l'Instruction publique peuvent se former à Fontenay-aux-Roses (personnel des écoles normales et écoles primaires supérieures) et à Sèvres (personnel des lycées de jeunes filles). Si cette nouvelle offre de scolarisation à destination des femmes entrouvre une porte vers le monde savant, l'objectif des réformateurs n'est aucunement d'organiser leur émancipation. Ainsi, lors d'un discours au lycée de jeunes filles de Lyon, Gabriel Compayré, un temps professeur de pédagogie à Fontenay, déclare : « Nous ne songeons à faire de vous, Mesdemoiselles, ni des savantes, ni des pédantes, ni des “intellectuelles”⁵⁷ ». Dans la même logique, Henri Marion, spécialiste de l'éducation des filles, affirme que les professeures nouvellement formées par la République ne doivent pas écrire dans les journaux, la presse étant « une manière de prostitution⁵⁸ ». Il faut dire, comme le rappelle Anne Martin-Fugier, qu'à cette époque, « l'honnête femme appartient à la sphère privée. [...] Une intellectuelle qui fait des conférences [est] suspecte d'être [une] femme de mauvaise vie, de celles qu'on n'épouse pas⁵⁹ ». Le fondateur de l'enseignement secondaire féminin ne cherche pas à remettre en cause cette doxa : l'objectif de Camille Sée est de former dans les lycées des épouses et des mères. Ernest Legouvé, autre promoteur de l'instruction des femmes devenu inspecteur des études à Sèvres, suit la même ligne : il considère que « les femmes ne sont pas faites pour être des hommes d'État⁶⁰ » et leur ferme les portes du monde politique. Il en va de même de la plupart des hommes dont le nom est associé à l'œuvre scolaire de la Troisième République, dont Louis Liard⁶¹, Octave Gréard⁶² et Michel Bréal⁶³.

Parmi ces réformateurs républicains, seuls font exception Félix Pécaut, Ferdinand Buisson⁶⁴ et Paul Bert⁶⁵, qui conçoivent les nouvelles institutions scolaires comme une étape vers plus de reconnaissance sociale pour les femmes. À l'inverse, leurs collègues sont incapables de penser la catégorie d'intellectuel au féminin : l'objectif des lois scolaires, dans leur versant féminin, n'est pas de permettre aux femmes, par l'accès à la culture savante, de participer avec les hommes à la vie de la nation ou de porter un regard critique sur le fonctionnement de la société. Il s'agit au contraire de faire en sorte que la distribution d'un savoir d'élite ne se traduise pas par une remise en question de l'ordre établi. Comme l'écrit Sharif Gemie, « [l']enseignement féminin laïque n'a jamais été conçu

57 Gabriel Compayré, « Discours au lycée de Lyon », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, novembre 1897.

58 Cité par Pierre Guiral et Guy Thuillier, *La vie quotidienne des professeurs de 1870 à 1940*, Paris, Hachette, 1992, p. 150. Voir Nicole Mosconi, « Henri Marion et “l'égalité dans la différence” », *Le Télémaque*, 2012/1, p. 133-150.

59 Anne Martin-Fugier, *La Bourgeoise : femme au temps de Paul Bourget*, Paris, Pluriel, 2014 [1983], p. 27.

60 Cité par Joan W. Scott, *La citoyenne paradoxale*, op. cit., p. 115. Voir aussi Karen Offen, « Ernest Legouvé and the Doctrine of “Equality in Difference” for Women : A Case Study of Male Feminism in Nineteenth-Century French Thought », *The Journal of Modern History*, n° 58 (2), 1986, p. 452-484.

61 Voir son discours de 1913 rapporté par Marguerite Aron, dans « Inauguration et commémoration », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, décembre 1913.

62 Voir Jo Burr Magadant, *Madame le Professeur*, op. cit., p. 66 et Stéphanie Dauphin (préface de Jean-François Condette), *Octave Gréard, 1828-1904*, Rennes, PUR, 2016.

63 Il refuse d'intituler « agrégation » le diplôme des femmes. Juliette Rennes, *Le mérite et la nature*, op. cit., p. 133.

64 Voir Patrick Cabanel, *Ferdinand Buisson : père de l'école laïque*, Genève, Labor et Fides, 2016.

65 Voir Florence Rochefort, « Ambivalences laïques et critiques féministes », in Florence Rochefort (dir.), *Le pouvoir du genre*, op. cit., p. 111-125.

dans l'objectif d'émanciper les femmes. L'objectif de l'État républicain était plus restreint : arracher à l'Église l'instruction des femmes et non construire une nouvelle identité féminine⁶⁶ ».

Mais la réalité a outrepassé les désirs des républicains. Selon Hélène Charron, « l'accession progressive des femmes à l'enseignement secondaire, puis supérieur, a joué un rôle important dans la légitimation de la présence des femmes dans les professions intellectuelles et dans l'affaiblissement de la croyance répandue en leur infériorité intellectuelle⁶⁷ ». Ainsi, en dépit de leur conservatisme en ce qui concerne les rôles sociaux dévolus à chaque sexe, les créateurs de l'école républicaine ont offert à une minorité de femmes les moyens de s'affirmer en tant qu'intellectuelles et de jouer un rôle dans la cité. L'analyse des trajectoires de ces « bonnes élèves de la République » devenues des intellectuelles critiques repose sur ce paradoxe : alors même que les créateurs d'un enseignement féminin laïque se méfient de toute émancipation par le savoir, une minorité de femmes s'infiltré dans la brèche ouverte vers le monde de la connaissance pour subvertir le rôle qui leur est assigné. En mettant la question scolaire au premier plan de l'actualité politique, la Troisième République fournit un terrain propice à l'émergence d'un certain nombre d'intellectuelles. Quels moyens celles-ci mobilisent-elles pour acquérir une visibilité publique et s'exprimer de manière résolument politique sur les questions scolaires ?

C'est des rangs de la communauté d'enseignantes de haut niveau diplômée par la République qu'émergent des intellectuelles, dont les trajectoires, bien qu'exceptionnelles, peuvent être considérées comme le symptôme de profondes mutations sociales, qu'illustre notamment l'émergence de la femme nouvelle à la Belle Époque. Juliette Rennes montre par exemple que l'élargissement de l'offre scolaire pour les filles se traduit par une « désidentification progressive d'avec le modèle bourgeois de l'inactivité⁶⁸ ». Le travail féminin n'est plus seulement un signe d'infériorité économique : il devient un moyen d'indépendance, voire de reconnaissance sociale.

Les enseignantes sont valorisées en tant que professionnelles de l'instruction par un discours politique qui voit en elles des instruments de républicanisation du pays. Convaincue qu'elles tiennent entre leurs mains l'avenir du pays, Pauline Kergomard déclare que « le *métier* de l'éducatrice (il y a métier, partout où la pratique est inséparable de l'idée) dévore celle qui s'y adonne⁶⁹ ». Le labeur quotidien des enseignantes de l'école laïque se fait au nom d'une mission transcendante : la République. En effet, plus que toute autre institution, l'école est une projection sur l'avenir. C'est par leur enseignement à long terme qu'institutrices et professeuses font exister la République et assurent sa pérennité. Envisagés de cette manière, les métiers de l'enseignement

66 Sharif Gemie, *Women and Schooling in France, 1815-1914, Gender, Authority and Identity in the Female Schooling Sector*, Keele, Keele University Press, 1995, p. 146 - « The development of a secular form of female schooling was never intended to emancipate the female sex. The republican state's goal was more limited : to wrest control of female schooling out of the hands of the church, not to construct a new female identity. »

67 Hélène Charron, (préface de Marie-Rose Lagrave), *Les formes de l'illégitimité intellectuelle : les femmes dans les sciences sociales françaises, 1890-1940*, Paris, CNRS éditions, 2013, p. 18.

68 Juliette Rennes, *Le mérite et la nature*, op. cit., p. 27.

69 Pauline Kergomard, « L'œuvre mutuelle des maisons de repos », *La Fronde*, 14 mars 1900.

peuvent être considérés comme une forme d'*empowerment* pour celles qui les exercent⁷⁰ puisqu'« enseigner, c'est parler avec autorité, exercer un pouvoir sur ceux à qui on enseigne, au nom d'un savoir que l'on possède et qu'ils ne possèdent pas⁷¹ ».

La « guerre scolaire » : univers mental des actrices de la Belle Époque et objet de recherche pour l'histoire de l'éducation

Consciente du rôle central de l'école dans l'avenir politique du pays, Jeanne Desparmet-Ruello, directrice du lycée de jeunes filles de Lyon, écrit : « l'œuvre de l'éducation apparaît si bien comme l'œuvre la plus importante pour l'avenir de la société qu'il suffit d'y apporter quelque modification et l'on provoque l'attention générale du pays⁷² ». Il est vrai qu'entre les années 1880 et la Grande Guerre, l'école cristallise ce qu'Émile Poulat a appelé la « Guerre des deux France⁷³ » entre une France catholique plutôt hostile au régime et une France anticléricale qui soutient l'aile gauche du parti républicain⁷⁴. Dans cette grande discorde, l'éducation des filles et la laïcité de l'instruction constituent le terrain polémique où s'enracinent les engagements des intellectuelles étudiées ici. Car, comme le rappellent Pascal Ory et Jean-François Sirinelli, quels que soient le lieu et la période dans lesquels elle est étudiée, la notion d'intellectuel « naît tout armée », son « milieu natal [étant] celui d'une polémique⁷⁵ ». Or, les historiens de la Belle Époque ont très bien relevé l'opposition entre ces « deux France » qui structure les débats politiques et met l'école au cœur des controverses⁷⁶. Andrey Lanfrey déclare ainsi : « alors que la lutte autour des inventaires n'est qu'anecdotique, autour de l'école le combat peut être continu et sur tous les points du territoire⁷⁷. »

Cette dimension belliciste de l'histoire de l'école n'est pas une reconstruction *a posteriori* : elle imprègne le discours des acteurs et des actrices de l'époque. Du côté des défenseurs de l'école laïque, Pauline Kergomard considère que dans les « temps héroïques⁷⁸ » des années 1880, « nous étions comme galvanisés [...] par la guerre au couteau empoisonné que nous déclaraient, dès les

70 Mineke van Essen et Rebecca Rogers, « Écrire l'histoire des enseignantes », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 98 | 2003, mis en ligne le 12/03/2009, consulté le 6/05/201, <http://journals.openedition.org/histoire-education/990> : « l'*empowerment* recouvre [...] l'acquisition d'un pouvoir, mais aussi un processus d'apprentissage pour y accéder ».

71 Nicole Mosconi, *Femmes et savoir*, op. cit., p. 60.

72 Paule Branzac [Jeanne Desparmet-Ruello], « Laïcisons les Femmes », *La Fronde*, 4 novembre 1902.

73 Émile Poulat, *Liberté, laïcité, La Guerre des Deux France et le principe de la modernité*, Paris, Cerf, 1988.

74 Patrick Cabanel et André Encrevé résument les deux « excès » dans cette guerre : le cléricalisme d'un côté, le laïcisme de l'autre (« De Luther à la loi Debré : protestantisme, école et laïcité », *Histoire de l'éducation*, 2006/2, n°110, p. 5-21).

75 Pascal Ory, Jean-François Sirinelli, *Les intellectuels en France de l'Affaire Dreyfus à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2002, [1986], p. 8.

76 Certains parlent d'une « guerre des deux France » (Émile Poulat, Christian Sorrel, Jean Baubérot, Marie Aynié). D'autres évoquent une « guerre scolaire » (Yves Déloye, Jean-Paul Martin, Philippe Savoie, Jean-François Condette, Caroline Muller). Rémi Fabre mentionne quant à lui une « guerre civile froide ».

77 André Lanfrey, (préface de Françoise Mayeur), *Les catholiques français et l'école (1902-1914)*, Paris, Cerf, 1990, p. 377.

78 Pauline Kergomard, « À travers l'éducation, l'enseignement secondaire des jeunes filles », *La Fronde*, 23 septembre 1898.

premiers jours, les partisans du Trône et de l'Autel⁷⁹ ». Depuis ce moment, « les armées belligérantes ont choisi [...] le terrain de l'enseignement comme champ de bataille⁸⁰ ». Albertine Eidenschenk déclare quant à elle que les enseignantes remplissent « une des fonctions les plus délicates de l'État [...] celle que se disputent avec âpreté les partis ; car ceux qui élèvent la jeunesse sont les maîtres de l'avenir⁸¹ ». Jeanne Desparmet-Ruello affirme enfin que « l'enfant est, plus que jamais, l'objet de dispute entre ces deux forces rivales⁸² ». L'école laïque cristallise les combats politiques de la Troisième République⁸³.

Si l'historiographie a mis en lumière l'implication des hommes dans cette guerre scolaire en popularisant l'expression péguyste de « hussards noirs de la République », les enseignantes n'ont pas eu droit à cette épithète dont le caractère martial paraît incompatible avec leur féminité. Et pourtant, selon François Jacquet-Francillon, en oubliant que la laïcisation de l'école incombait aux enseignantes plus encore qu'aux enseignants, les historiens auraient commis « une sorte de scandale historiographique⁸⁴ ». Car, comme le rappelle Michelle Perrot, « les femmes ont été un enjeu de pouvoir constant entre Église et laïcité⁸⁵ », les filles étant plus nombreuses que les garçons à être élevées sur les genoux de l'Église. De ce constat, l'historiographie a conclu que la laïcisation de l'instruction fut le résultat d'un combat avant tout masculin et que les femmes furent des soutiens naturels du catholicisme : reléguées dans le domaine privé, ces dernières seraient imprégnées de religiosité tandis que les hommes, au contact permanent d'un espace public de plus en plus sécularisé, se seraient convertis à l'idée laïque⁸⁶. Certains faits accréditent cette thèse : les plus fortes mobilisations féminines, par exemple dans la Ligue patriotique des Françaises, sont clairement du côté du soutien à l'Église et à l'école catholique. Selon Caroline Muller, la réalité de l'existence d'un dimorphisme sexuel dans la pratique religieuse a contribué à présenter les femmes comme un groupe acquis à la cause de l'Église, et aurait empêché les historiens de les aborder en tant qu'« actrices possibles de la contestation de la place de l'Église⁸⁷ ».

79 Pauline Kergomard, « L'éducation intégrale des jeunes filles », *Revue de morale sociale*, 1900, n°8.

80 Pauline Kergomard, « Quelques réflexions suggérées par la lettre du syndicat de l'enseignement laïque libre », *La Fronde*, 21 décembre 1897.

81 Albertine Eidenschenk, « Le devoir présent », *Bulletin des fontenaysiennes*, juillet 1899.

82 Paule Branzac [Jeanne Desparmet-Ruello], « Laïcisons les femmes », *La Fronde*, 4 novembre 1902.

83 Jean Baubérot déclare : « La République (française) est laïque, la laïcité (française) est républicaine. » Yves Déloye rappelle quant à lui que « les ennemis de la “Gueuse” ne s'y tromperont pas : en attaquant l'école, c'est la République bien sûr qu'ils veulent détruire. » (« La laïcité » et « L'École », *Dictionnaire critique de la République*, Paris, Flammarion, 2007, [2002], p. 202-208 et p. 699-704.)

84 *La féminisation de l'enseignement, une histoire de femmes* (exposition présentée par François Jacquet-Francillon), Mélanges de la Maison Saint-Exupéry, Lille, n° spécial, 2000, p. 150.

85 Michelle Perrot, *Les femmes ou les silences de l'Histoire*, Paris, Flammarion, 1998, p. 276. Voir aussi Jean-François Condette, « De la foi catholique à la “foi laïque”. La religion dans la formation des instituteurs et des institutrices du département du Nord (1834-1914) », in Jean-François Condette (dir.), *Éducation, religion, laïcité (XVI^e-XX^e siècle). Continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants*, Villeneuve d'Ascq, Institut de recherches historiques du Septentrion, 2010, p. 181-222.

86 Voir Michelle Zancarini-Fournel, « Genre et laïcisation, jeux d'échelles du national au local », in Florence Rochefort (dir.), *Le pouvoir du genre, op. cit.*, p. 33-46.

87 Caroline Muller, *La direction de conscience au XIX^e siècle (France, 1850-1914), contribution à une histoire du genre et du fait religieux*, thèse à l'Université Lyon 2 sous la direction de Bruno Dumons, soutenue en 2017, p. 371.

C'est du côté de celles qui contestent la place de l'Église et qui évoluent dans la mouvance libre-penseuse que cette thèse se penche⁸⁸. Les femmes ne sont alors qu'une infime minorité dans les réseaux de la libre-pensée : Jacqueline Lalouette considère qu'elles ne représentent que 8 % des effectifs des sociétés de libre-pensée durant la Troisième République⁸⁹. Invisibilisées en raison de leur faiblesse numérique, les enseignantes libres-penseuses sont un angle mort de l'histoire de l'éducation, de l'histoire intellectuelle et de l'histoire des femmes et du genre. Si, comme le rappelle Joan W. Scott, au XIX^e siècle, « la masculinité [est assimilée] à la laïcité, au raisonnement scientifique et à la réflexion indépendante⁹⁰ », la libre-pensée devenant un marqueur de masculinité, il s'agit de montrer que les controverses autour de l'école constituent pour certaines intellectuelles un moyen de rallier les rangs masculins des partisans de la laïcité.

Les intellectuelles de tendance libre-penseuse qui s'expriment dans ces débats ont une conception très politique de l'école laïque. Alors qu'en 1887, dans la première édition du *Dictionnaire de pédagogie*, Ferdinand Buisson définit la laïcité comme étant la résultante d'un mouvement historique de sécularisation devant se conclure par la nécessaire neutralité confessionnelle de l'école⁹¹, pour les intellectuelles étudiées ici, l'école laïque devient la quintessence du programme républicain. Elle est comprise dans un sens bien plus large que sa première définition qui en fait une école « sans Dieu ». Aux yeux des femmes étudiées ici, l'école laïque doit ainsi incarner la devise républicaine : elle est un lieu d'apprentissage de la liberté par l'acquisition d'une pensée critique dans tous les domaines ; elle est le ferment de l'égalité par le traitement équitable de tous les enfants, quels que soient leur classe sociale, leur origine, leur sexe et leur religion, dans la perspective d'une société plus démocratique⁹² et plus fraternelle. Alors que l'école laïque n'était pas créée dans cette perspective au seuil des années 1880, les intellectuelles qui s'en réclament défendent une conception émancipatrice de cette institution. Elles s'inscrivent ainsi dans l'avant-garde républicaine. Leur conception de la laïcité est par ailleurs teintée de féminisme. Elle correspond à une interprétation que Florence Rochefort croise dans certaines sources, et qui insiste sur « la portée émancipatrice de la laïcité, [...] considérée comme une évidence qui fait d'elle un garant de l'égalité des sexes⁹³ ». Pour les intellectuelles, la laïcité est indissociable d'une promesse de liberté à destination des femmes.

88 Notre travail s'inscrit dans la lignée de celui de Florence Rochefort qui cherche à analyser la façon dont « la variable de genre opère en lien avec la laïcisation ». Voir : « Introduction. Genre, laïcités, religions 1905-2005 : vers une problématisation pluridisciplinaire », in Florence Rochefort (dir.), *Le pouvoir du genre*, op. cit., p. 9-29.

89 Jacqueline Lalouette, (préface M. Agulhon), *La Libre-Pensée en France (1848-1940)*, Paris, A. Michel, 1997, p. 93.

90 Joan W. Scott, *La citoyenne paradoxale*, op. cit., p. 143.

91 Cité par Anne-Claire Husser, « Le Sébastien Castellion de Ferdinand Buisson : un individualisme théologique aux sources de la morale laïque », in Anne-Claire Husser, Bruno Barthelmé et Nicolas Piqué (dir.), *Les sources de la morale laïque, héritages croisés*, Lyon, ENS éditions, 2009, p. 84-100.

92 Le concept de démocratie sera compris ici dans la définition qu'en donne Patrice Guéniffey comme « une attente jamais pleinement satisfaite » : la démocratie est une dynamique vers toujours plus d'égalité et de justice. Selon Tocqueville, elle est à la fois un état social et un régime politique caractérisés par l'égalité. Dans l'ordre politique, elle englobe les dispositions qui assurent l'effectivité de la part d'influence détenue par chacun (« La Démocratie », in Vincent Duclert, Christophe Prochasson (dir.), *Dictionnaire critique de la République*, op. cit. p. 155-158).

93 Florence Rochefort, « Laïcité et féminisme, quels liens historiques ? », Jean-Michel Ducomte et Pierre Tournemire (dir.), *La laïcité, Des combats fondateurs aux enjeux d'aujourd'hui*, Toulouse, Privat, 2016, p. 189-197.

L'école publique n'est pas la seule à incarner cette laïcité dans le monde scolaire : plusieurs institutions libres et laïques apparaissent comme des pionnières. C'est notamment le cas du Collège Sévigné que dirige Mathilde Salomon, dans lequel enseigne un temps Marie Baertschi, ainsi que de l'orphelinat de L'Avenir social fondé par Madeleine Vernet dans une perspective socialiste et libertaire. Qu'elles agissent dans les rangs de l'Instruction publique ou en dehors, les intellectuelles qui défendent la laïcité se reconnaissent dans la République. Pour elles, le terme « laïcité » finit même par se confondre avec la culture républicaine, presque à en devenir le synonyme. La phrase de l'ancien ministre de l'Instruction publique Louis Barthou prononcée près de 40 ans après les lois scolaires résume tout à fait la position de ces intellectuelles : les « lois qui ont fait l'école laïque, supprimé l'enseignement congréganiste et séparé l'Église de l'État sont le critérium auquel se reconnaissent les républicains » : la laïcité n'est plus l'attribut de la République, mais son essence⁹⁴.

Les intellectuelles de tendance libre-penseuse ne sont pas les seules à voir le destin national s'écrire dans l'école. Ainsi, Madeleine Daniélou, agrégée qui rompt avec l'Université pour défendre l'école catholique, déclare : « C'est sur le terrain de l'école que la crise religieuse que nous traversons présente le caractère le plus aigu⁹⁵ ». Cette étude sur les partisans de l'école laïque serait incomplète sans s'intéresser aux intellectuelles issues des rangs catholiques, qui, comme Madeleine Daniélou, s'opposent à l'école laïque. Par les critiques qu'elles émettent à l'encontre de ce modèle, mais aussi par les innovations qu'elles instituent dans l'enseignement libre, quelques femmes catholiques nourrissent les débats relatifs à l'école. L'analyse de la presse au tournant du XIX^e et du XX^e siècle démontre par ailleurs que partisans de l'école laïque et intellectuelles catholiques se lisent et se critiquent : les réseaux d'intertextualité dans leur production intellectuelle rendent nécessaire une étude qui intègre les deux pôles de la controverse. Ainsi, bien qu'elle soit centrée sur des partisans de l'école laïque, cette thèse réserve une place à leurs adversaires catholiques. Elle s'intéressera ainsi à Madeleine Daniélou, qui instaure à la Belle Époque une préparation au baccalauréat pour les filles dans des établissements catholiques. Il s'agira aussi d'étudier le parcours de la vicomtesse d'Adhémar et de son amie Mère Marie du Sacré-Cœur afin de montrer leur rôle dans la controverse qui secoue les rangs catholiques à la fin du XIX^e siècle au sujet de l'instruction des filles. Ce pas de côté dans le monde catholique permet ainsi de nuancer « une longue tradition historiographique [...] qui présente l'enseignante privée comme une religieuse, le plus souvent mal formée et porteuse de valeurs rétrogrades⁹⁶ », comme le rappelle Rebecca Rogers. Les intellectuelles étrangères à la culture politique républicaine seront analysées dans la manière dont elles poussent les défenseurs de l'école laïque à engager un débat interne. La prise en compte de ces contestataires permet de mieux comprendre les controverses qui émaillent la période et de saisir ce qui fait la particularité des intellectuelles qui militent pour l'école laïque.

94 Dominique Gros, « La séparation de l'Église et de l'école (1878-1886) », in Jean Baudouin, Philippe Portier (dir.), *La laïcité, une valeur d'aujourd'hui ?*, Rennes, PUR, 2015, p. 51-63.

95 Madeleine Daniélou, « La réorganisation de l'enseignement libre, une école normale catholique », *Bulletin de l'enseignement libre*, août 1907.

96 Mineke Van Essen, Rebecca Rogers, « Écrire l'histoire des enseignantes », art. cit.

1880 – 1914 : l'école, priorité du nouveau régime républicain

La période analysée ici, qui va de 1880 à 1914, a une unité politique et institutionnelle : les républicains sont à la tête du pays après l'Ordre moral et mettent en place une politique scolaire qui est au cœur de leurs préoccupations. Comme le rappelle Mona Ozouf, « de 1880 à 1914, il n'est pas de succès ou d'échecs politiques qui ne soient rapportés à cette institution neuve, l'école laïque⁹⁷ ». Les lois scolaires sont présentées comme le *magnum opus* du nouveau régime.

Jalonnées par la loi Paul Bert qui exige l'entretien d'une école normale de filles dans chaque département (1879), la loi Camille Sée qui crée les lycées féminins en 1880, la fondation des deux écoles normales supérieures de Fontenay (1880) et de Sèvres (1881) et la loi Goblet de 1886 qui prévoit la laïcisation du personnel des écoles publiques, les années 1880 constituent le point de départ de cette thèse. De nouvelles opportunités s'offrent alors aux femmes. Certaines, comme Pauline Kergomard et Jeanne Desparmet-Ruello, voient leur carrière directement accélérée par les nouveaux postes qui s'ouvrent aux femmes ; d'autres, plus jeunes, comme Albertine Eidenschenk, Marie Baertschi et Jeanne Crouzet-Benaben, bénéficient des nouvelles possibilités d'étude pour les filles. C'est aussi à partir des années 1880 que l'école devenue laïque se voit propulsée au cœur des débats politiques. Si dès les années 1882-1883 la première guerre des manuels scolaires se fait jour, suivie d'une deuxième à partir de 1908, les scissions chronologiques retenues ici cherchent moins à reproduire la chronologie habituelle de l'histoire de l'éducation sous la Troisième République qu'à repérer les moments qui font date dans ces trajectoires d'intellectuelles.

À ce titre, l'affaire Dreyfus apparaît comme un bouleversement fondamental. Une vingtaine d'années après les lois scolaires, elle démontre l'échec de l'école laïque, incapable d'inculquer les valeurs du républicanisme. Elle révèle aussi la fragilité de cette institution face à la poussée nationaliste. L'Affaire déclenche chez beaucoup d'intellectuelles de nouvelles réflexions sur le principe de laïcité et de neutralité de l'enseignement, sur le mouvement d'éducation populaire qui se fait jour. Plusieurs quittent leur salle de classe pour un nouveau travail pédagogique, à destination cette fois des adolescents ou des adultes, dans les initiatives parascolaires ou les universités populaires. L'Affaire apparaît comme une mise à l'épreuve de leurs convictions et une injonction à l'action. Lorsqu'Albert Thibaudet revient sur cette période en 1927, il déclare au sujet des professeurs : « pendant qu'ils avaient de vingt à trente ans il y avait eu l'affaire Dreyfus, qui fut pour eux, pour la classe 1894, ce que devait être la grande guerre pour leurs cadets de la classe 1914⁹⁸ ». Or, si les travaux sur l'Affaire ont fait la part belle aux universitaires, jamais cette crise n'a été traitée à hauteur d'enseignantes, en glissant un regard dans les lycées ou les écoles normales.

La mobilisation dreyfusarde s'inscrit dans le contexte de l'essor du féminisme, les deux mouvements se développant simultanément. *La Fronde*, créée en 1897, marque toute une époque.

97 Mona Ozouf, *L'école, l'Église et la République, 1871-1914*, Paris, Éditions Cana, 1982 [1963], p. 18.

98 Albert Thibaudet (présentation de François Bourricaud), *La République des professeurs*, Paris, Genève, Slatkine, 1979 [1927], p. 80.

L'Exposition universelle de 1900 et ses deux congrès féministes participent aussi à cette poussée féministe. Les enjeux éducatifs y sont centraux, contrairement au congrès international du droit des femmes qui avait eu lieu en 1889, et qui n'avait pas mobilisé autant d'attention autour de l'école⁹⁹. À l'inverse, en 1900, Louise Debor, spécialiste des questions d'éducation à *La Fronde*, est obligée de rappeler les congressistes à l'ordre : « Nous sommes dans un Congrès féministe et non pas dans un Congrès pédagogique¹⁰⁰ ». À l'orée du XX^e siècle, de nombreuses revues féministes se fondent dans le sillage de *La Fronde* et la presse grand public introduit dans ses pages des rubriques féministes. Comme l'écrit Florence Rochefort, « jamais les analyses féministes [...] n'ont été aussi largement lues, entendues, débattues et soutenues ; jamais les femmes n'ont trouvé un mode d'expression collectif aussi efficace qu'en cette époque où le mot féminisme s'impose¹⁰¹ ». C'est, comme le dit Christine Bard en regardant la Belle Époque du haut des années 20, le temps regretté des conversions au féminisme grâce à *La Fronde* et aux grands congrès¹⁰².

La double empreinte du féminisme et du dreyfusisme marque les engagements de nombreuses intellectuelles dans la décennie qui précède la guerre. À cette aune, la Première Guerre mondiale signe la fin d'une décennie porteuse d'espoir. Elle rebat les cartes du monde intellectuel et laisse en suspens la plupart des combats initiés à la Belle Époque. Jamais les questions scolaires ne retrouveront la centralité qui fut la leur dans les débats de société entre 1880 et 1914.

Une perspective biographique : déplacer le regard des institutions vers les actrices

L'ambition de ce travail n'est pas de réécrire l'histoire de l'école laïque sous la Troisième République. L'objectif est d'inscrire l'histoire de l'éducation dans une histoire des idées politiques en analysant les positions adoptées par des intellectuelles. Ce but ne peut être pleinement atteint qu'en reconstituant les trajectoires de vie des actrices, qu'elles soient enseignantes, directrices ou inspectrices. L'objectif de ce travail est d'étudier les connexions existant entre leurs connaissances empiriques, leur parcours de vie et leur parole publique. Une telle approche exige de s'interroger sur les marges de manœuvre dont ces femmes disposent au quotidien, la plupart d'entre elles étant fonctionnaires, donc soumises à une hiérarchie le plus souvent hostile à les voir sortir du rang.

Cette approche va à rebours de l'historiographie consacrée à l'analyse de la « guerre scolaire », présentée jusqu'alors comme un conflit entre deux entités désincarnées, l'État républicain et l'Église catholique, mobilisant leurs structures scolaires à des fins politiques. Dans une telle grille de lecture, les enseignants sont présentés comme le bras instituteur d'une entité qui

99 Voir Karen Offen, *Debating the Woman Question in the French Third Republic, 1870-1920*, Cambridge, Cambridge University Press, 2018, p. 137. Richer et Deraismes estiment en 1889 que la Troisième République a répondu aux attentes des féministes en matière d'éducation.

100 *Congrès international de la condition et des droits des femmes, tenu les 5, 6, 7 et 8 septembre 1900 à l'exposition universelle, Palais de l'Économie sociale et des congrès*, Paris, imprimerie des arts et manufactures, 1901, p. 144.

101 Florence Rochefort, « L'antiféminisme à la Belle Époque, une rhétorique réactionnaire », in Christine Bard (dir.), (préface de Michelle Perrot), *Un siècle d'antiféminisme, op. cit.*, p. 133-147.

102 Christine Bard, *Les filles de Marianne, op. cit.*, p. 436.

les domine et les instrumentalise¹⁰³. À l'inverse, le fait de retracer des trajectoires d'enseignantes et de se concentrer sur leurs combats, sur leur marge d'initiative et sur leur autonomie dans l'institution permet d'éclairer d'une nouvelle lumière la construction de l'école laïque, qui n'est pas uniquement le produit d'une politique descendante, mais un projet investi par les actrices de terrain.

Comme l'écrivent Xavier Riondet, Rita Hofstetter et Henri-Louis Go dans un livre consacré aux pionniers de l'éducation nouvelle, l'enjeu de l'approche biographique est « de concilier structures et puissance d'agir (*agency*), et de situer l'acteur à sa juste place sans en faire trop rapidement un "atome social" ou une exception¹⁰⁴ ». Dans cet objectif, Rebecca Rogers a encouragé les historiens de l'éducation à se pencher sur des vies d'enseignantes en soulignant le retard français concernant les études biographiques sur les femmes pédagogues¹⁰⁵.

Tout historien qui s'intéresse aux enseignantes engagées court le risque de trouver moins de sources que s'il étudiait des hommes, puisque les femmes évoluent dans une culture qui les enjoint à la discrétion. Les trajectoires féminines les plus exceptionnelles n'atteignent pas l'envergure de leurs homologues masculins. Par l'intermédiaire de ces femmes qui n'ont presque pas fait l'objet de recherches, il s'agit de faire découvrir certains textes considérés comme mineurs dans une histoire des idées assez hermétique aux à-côtés et aux marges. À l'instar du choix adopté par Frédéric Mole dans sa thèse, il s'agit de partir du principe de « l'égalité de tous les locuteurs impliqués dans les débats¹⁰⁶ », et de ne pas reproduire les hiérarchisations héritées de l'histoire de l'éducation par les figures. L'objectif est de projeter une nouvelle lumière sur des controverses majeures en analysant les discours ordinairement minorés, voire de découvrir de nouveaux débats en privilégiant une entrée par des personnalités méconnues.

Ce travail vise moins à saisir les conceptions communes aux enseignantes du tournant du siècle qu'à s'intéresser aux actrices « qui se démarquent, s'expriment et agissent dans une perspective critique, qui mettent l'institution scolaire à l'épreuve¹⁰⁷ ». Cette perspective explique le nombre réduit de trajectoires analysées. Ce travail n'étudiera en détail qu'une dizaine de parcours, auxquels s'ajouteront tout au long du développement quelques voix féminines rencontrées plus

103 Voir Philippe Savoie, « Les caractères originaux de l'histoire de l'État enseignant français XIX^e-XX^e siècle », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 140-141 | 2014, mis en ligne le 31 août 2014, consulté le 29 juin 2020. <http://journals.openedition.org/histoire-education/2762>.

104 Xavier Riondet, Rita Hofstetter, Henri-Louis Go, « L'éducation nouvelle : itinéraires et regards croisés », in Xavier Riondet, Rita Hofstetter, Henri-Louis Go (dir.), *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XX^e siècle : itinéraires et connexions*, Fontaine, Presses universitaires de Grenoble, 2018, p. 7-28.

105 Voir Rebecca Rogers, « L'éducation des filles : un siècle et demi d'historiographie », *Histoire de l'éducation* [En ligne], n°115-116, 2007, mis en ligne le 1/01/2012, consulté le 30/09/2016, <https://journals.openedition.org/histoire-education/1422> : « Autre aspect de l'œuvre républicaine curieusement peu développé dans la production historique [...] : l'approche biographique. ». Voir aussi Mineke Van Essen, Rebecca Rogers, « Écrire l'histoire des enseignantes », art. cit. : « Plaidons donc pour que les historiens de l'éducation embrassent [...] le renouveau biographique et qu'ils s'arment dans leur démarche des outils qu'apporte le genre pour créer la dimension subjective de l'exercice du métier ». Voir enfin Rebecca Rogers, *A Frenchwoman's Imperial Story, Madame Luce in Nineteenth Century Algeria*, Stanford, Stanford University Press, 2013, p. 12.

106 Frédéric Mole, *L'École laïque pour une République sociale, controverses pédagogiques et politiques (1900-1914)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Lyon, INRP, 2010, p. 21.

107 *Ibid.*, p. 15.

sporadiquement dans les sources et qui, sans avoir l'envergure de notre dizaine de protagonistes, participent à l'émergence collective des intellectuelles sur la scène publique. Dans cette optique, il s'agit à la fois d'étudier la production intellectuelle des actrices selon une approche d'histoire des idées et d'intégrer des éléments de leur vie privée à l'analyse dans une perspective biographique¹⁰⁸.

L'approche biographique offre aussi l'avantage d'appréhender autrement le cadre géographique qui fait le plus souvent référence en histoire de l'éducation et en histoire des intellectuels. Si cette thèse a d'abord pour cadre l'échelle nationale – politique scolaire de l'État, crises politiques, etc. – la dimension biographique de ce travail permet d'en saisir les enjeux à l'échelle locale. Beaucoup d'intellectuelles évoluent en région parisienne, mais certains parcours offrent un point de vue sur la situation en province. Ainsi Jeanne Desparmet-Ruello fait-elle la plus grande partie de sa carrière à Lyon, où les enjeux d'instruction et les réseaux dans lesquels elle évolue sont différents de ceux qui existent à Paris. De même, Albertine Eidenschenk connaît une expérience professionnelle en Algérie, en Savoie, en Bretagne, puis dans le département du Nord, autant d'espaces où les questions nationales apparaissent sous des visages différents. La mobilité géographique de ces intellectuelles invite par ailleurs à dépasser parfois les limites de l'Hexagone. Certaines, comme Marie Dugard, ramènent des États-Unis leurs impressions de voyage. Clarisse Coignet réalise quant à elle plusieurs missions en Algérie et dans les zones orientales sous influence française. La plupart des intellectuelles participent par ailleurs à des congrès internationaux : leur mobilité géographique est exceptionnelle pour des femmes de la Belle Époque.

Ce travail se focalise particulièrement sur les femmes. En effet, étant donné la période étudiée, un travail comparatif entre intellectuels et intellectuelles serait semé d'embûches. Plus encore qu'en tout autre domaine, dans le monde intellectuel, l'appartenance au sexe féminin réduit presque à néant les chances, pour une femme, d'acquérir le même statut que son homologue masculin. La dissymétrie des mots et des images lorsqu'il s'agit d'étudier des hommes et des femmes qui accèdent à la sphère publique démontre la spécificité des trajectoires féminines. Comme le rappelle Michelle Perrot, tandis que « l'homme public, éminent sujet de la cité, [...] en incarn[e] l'honneur et la vertu, la femme publique en constitue la honte¹⁰⁹ ». Aux yeux de la doxa, alors que l'homme qui s'expose est celui qui a réussi, la femme qui se montre est celle qui se compromet. On entrevoit ici tout ce qui fait la particularité des femmes qui accèdent à la sphère publique dans une société imprégnée d'un tel système de représentation.

Mais les intellectuelles au centre de cette thèse ne sont pas les seules à avoir transgressé les codes sociaux pour exprimer leurs convictions et exposer leur expertise dans le domaine public. Cette étude aurait pu intégrer beaucoup plus de femmes engagées sur les questions d'éducation. Ont été écartées celles qui n'ont pas été actives pendant toute la durée de la période étudiée – celles,

108 Au sujet du débat très renouvelé autour de l'approche biographique, voir entre autres Pierre Bourdieu, « L'illusion biographique », *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, n°62-63, juin 1986, p. 69-72 ; Giovanni Levi, « Les usages de la biographie », *Annales. Economies, sociétés, civilisations*, n°6, 1989, p. 1325- 1336 ; François Dosse, *Le pari biographique : écrire une vie*, Paris, La Découverte, 2011.

109 Michelle Perrot, (avec Jean Lebrun), *Femmes publiques*, Paris, Textuels, 1997, p. 7.

par exemple, qui sont mortes avant l'affaire Dreyfus, période centrale dans notre travail, comme l'oratrice Maria Deraismes, la communarde Victoire Tinayre, la première directrice du Collège Sévigné Joséphine Marchef-Girard ou l'inspectrice générale des salles d'asile Marie Loizillon. N'ont pas non plus été retenues les écrivaines qui n'ont traité des questions éducatives que par une œuvre de fiction ou par l'édition de manuels pédagogiques, comme Augustine Fouillée, plus connue sous le pseudonyme de Giordano Bruno, Mme Henry Gréville, Thérèse Bentzon, Colette Yver et Gabrielle Réval. Les féministes de la Belle Époque ayant le plus attiré l'attention des historiennes ont également été écartées, notamment Madeleine Pelletier, Caroline Kauffmann, Lydie Martial, Hubertine Auclert et Jeanne Chauvin. Les institutrices syndicalistes, souvent actives à la fin de notre période, ont aussi été mises de côté, comme Gabrielle Bouët, Marie Mayoux, Hélène Brion, Julia Bertrand, Marie Guillot et Marthe Pichorel¹¹⁰. Enfin, les milieux anarchistes, qui fournissent eux aussi leur lot de femmes engagées, n'ont pas été analysés dans cette étude, qui s'est plutôt polarisée sur l'opposition entre les tenants de l'école laïque et les partisans de l'école catholique¹¹¹.

Plan de la thèse

Dans un premier temps, cette thèse analysera la genèse des lois scolaires en remontant jusqu'à leurs racines à la fin du Second Empire, notamment à travers la trajectoire de Clarisse Coignet, qui fait la jonction entre les deux régimes. Seront étudiées les conséquences de la réforme scolaire sur les perspectives professionnelles et intellectuelles ouvertes aux femmes. Il s'agira notamment d'examiner les deux nouvelles écoles normales supérieures féminines à travers des parcours d'étudiantes devenues à la Belle Époque des intellectuelles, comme Albertine Eidenschenk, Marie Baertschi, Jeanne Crouzet-Benaben et Marguerite Aron. Ce développement permettra d'analyser la naissance d'une culture commune aux nouvelles diplômées ainsi que la relation au savoir que ces dernières développent¹¹². Il faudra aussi analyser les débats dans lesquels les premières intellectuelles appartenant à cette communauté professionnelle font leur apparition, notamment au sujet de la forme que doit revêtir l'enseignement laïque féminin dans ce nouveau régime.

Dans la deuxième période qui s'étend de l'Affaire à la séparation des Églises et de l'État, il s'agira d'étudier la façon dont la crise dreyfusarde pénètre à l'intérieur de l'école, mais aussi la manière dont elle propulse nombre d'enseignantes dans la sphère publique. Il sera question de l'implication des intellectuelles dans diverses initiatives d'éducation populaire nées dans le sillage de l'Affaire, depuis les patronages laïques jusqu'aux universités populaires.

110 Voir Loïc le Bars, *Première Guerre mondiale : le pacifisme des instituteurs syndicalistes*, Vulaines-sur-Seine, Éditions du Croquant, 2015.

111 Voir notamment Sarah al-Matary, *La haine des clercs, l'Anti-intellectualisme en France*, Paris, Seuil, 2019, sur Anna et Amandine Mahé qui écrivent dans *L'Anarchie* et dans *Le Libertaire*, p. 132-133.

112 Il s'agira ainsi d'éviter l'écueil que Vincent Duclert pointe chez les historiens des intellectuels : « Si les sollicitations extérieures [qui provoquent l'engagement] ont été étudiées par des historiens soucieux de connaître l'implication des intellectuels dans la politique [...], le travail de la pensée propre aux intellectuels et les formes de leur relation avec les savoirs intellectuels ne constituent pas encore un objet central de leur histoire. » (« Les intellectuels, un problème pour l'histoire culturelle », art. cit.)

Le troisième temps de cette thèse étudiera la façon dont l’instruction des filles cristallise la « guerre des deux France » entre catholiques et laïques. En débutant avec la controverse initiée par Mère Marie du Sacré-Cœur dans les rangs de l’Église au sujet de l’instruction féminine, il s’agira d’étudier les intellectuelles catholiques et d’analyser le dialogue – ou le conflit – qu’elles entretiennent avec les intellectuelles du camp laïque. La politique anticongréganiste joue un rôle majeur dans l’émergence de nouvelles figures féminines dans les cercles catholiques. Ces dernières compensent la disparition des religieuses dans le champ de l’enseignement secondaire féminin en créant de nouvelles institutions qui font concurrence aux lycées de filles. Les intellectuelles libres-penseuses y voient une opportunité pour demander une réforme de cette institution, désormais confrontée à une rivalité avec les établissements catholiques. D’un côté comme de l’autre du fossé qui sépare les deux France, les femmes investissent le champ de l’éducation féminine.

La dernière partie de cette thèse portera sur la manière dont les intellectuelles mobilisent leur expertise pour exiger une transformation profonde de l’école laïque à la Belle Époque. Dans un contexte marqué par la naissance d’une science de l’enfant et par l’émergence de débats autour de la coéducation et de l’enseignement pacifiste, beaucoup désirent réformer l’école au nom de nouvelles valeurs, portées notamment par le mouvement féministe. La Belle Époque marque aussi l’épanouissement d’une « conscience de genre¹¹³ » dans le milieu enseignant. En parallèle de leur combat sur des questions pédagogiques, plusieurs intellectuelles investissent les controverses à la fois corporatistes et féministes qui se font jour avant la Première Guerre mondiale autour des discriminations structurelles auxquelles se heurtent les femmes fonctionnaires. Plusieurs intellectuelles deviennent à cette occasion les porte-paroles de tout le corps enseignant féminin.

Si cette thèse étudie la période allant des années 1880 à la Grande Guerre, les trajectoires des intellectuelles étudiées ici débordent ces bornes en amont et en aval. C’est pourquoi ce travail est encadré d’un prologue et d’un épilogue qui permettent de suivre les quatre personnalités les plus centrales dans cette thèse de leur naissance à leur mort. Cette étude encourage également à se référer à quelques points biographiques accessibles en annexe, qui résument la trajectoire de certaines femmes, utile pour comprendre leur production intellectuelle. L’objectif est ainsi d’introduire de la « chair humaine¹¹⁴ » dans l’histoire des idées.

Dans cette étude, il sera donné une grande place à la voix de ces intellectuelles. Enseignantes, femmes de plume, oratrices, ces personnalités savent l’importance des mots et les maîtrisent avec brio : leur rhétorique, c’est leur identité. C’est la raison pour laquelle nous avons bien souvent laissé leurs mots nus, pour savourer au mieux cette langue façonnée pour la lutte.

113 Sur ce concept, voir Éléni Varikas, *La Révolte des Dames : genèse d’une conscience féminine dans la Grèce au XIX^e siècle (1830-1907)*, thèse soutenue à l’Université Paris VII en 1986, dirigée par Michelle Perrot.

114 Marc Bloch (édition annotée par Étienne Bloch, préface de Jacques le Goff), *Apologie pour l’histoire*, Paris, Armand Colin, 1997, [1949], p. 4.

Tableau récapitulatif des publications dépouillées *in extenso*

<u>Type de revue</u>	<u>Titre - fondateur</u>	<u>Périodicité</u>	<u>Période dépouillée + nb de n°</u>	<u>Caractéristiques de la revue</u>
Revue pédagogi ques	<i>Revue pédagogique</i> – influence de Ferdinand Buisson	Mensuel	1878-1914 => 430 n°	Centrée sur l'enseignement primaire. Éditorial : « La Revue, telle que nous la souhaitons, c'est en quelque sorte un congrès pédagogique permanent et universel » (n° du 15 juillet 1882). « Plaque tournante des discussions concernant l'enseignement primaire français ¹¹⁵ ».
	<i>L'enseignement secondaire des jeunes filles</i> – Camille Sée ¹¹⁶	Mensuel	1882-1914 => 390 n°	Centrée sur le secondaire public féminin.
	<i>Revue universitaire</i>	Mensuel	1892-1914 => 242 n°	Centrée sur l'enseignement secondaire et supérieur.
	<i>Bulletin de la Société générale d'éducation et d'enseignement (SGEE)</i>	Bimestriel / Mensuel	1880-1914 => 408 n°	Fondée en 1868. Dirigée par des ecclésiastiques, des personnalités catholiques, des magistrats révoqués et de membres du personnel de l'Ordre moral ¹¹⁷ . But : « travailler à la propagation et au perfectionnement de l'instruction fondée sur l'éducation religieuse ¹¹⁸ » Centrée sur les trois ordres d'enseignement. S'impose « au plan national comme le directeur moral de la résistance à la politique de laïcisation ¹¹⁹ »
Revue corporatis tes	<i>L'École nouvelle</i>	Hebdomadaire	1897-1914 => 814 n°	Défend les intérêts du personnel primaire. « Aile avancée des pédagogues républicains ¹²⁰ »
	<i>Bulletin des fontenaysiennes</i>	Trimestriel	1894-1914=> 63 n°	Distribué aux membres de l'association des fontenaysiennes (écoles normales, écoles primaires supérieures).
Revue féministe s	<i>La Fronde</i> – Marguerite Durand	Quotidien n ¹²¹	1897-1905 => 2107 n°	Féminisme plutôt radical – dreyfusard – libre-penseur Comité de rédaction fait de pionnières : « le personnel éditorial [de <i>La Fronde</i>] représente une olympiade de “premières femmes”, pépinière virtuelle de femmes nouvelles ¹²² » Paraît comme supplément mensuel de <i>L'Action</i> , organe officieux de l'Association nationale des libres penseurs de France d'octobre 1903 à mars 1905 ¹²³ .
	<i>La Revue de morale sociale</i>	Trimestriel	1899-1903 => 16 n°	Différents courants du féminisme. Importance de l'abolitionnisme (débat sur la prostitution). D'ambition transnationale (Europe).
	<i>La Femme nouvelle</i> – Léa Bérard	Bi-mensuel	1904-1906 => 18 n°	Réflexion féministe + questions pédagogiques. Née dans l'escarcelle du secondaire féminin (fondée par une agrégée).
	<i>Annales de la jeunesse laïque</i>	Mensuel	1902-1914 =>	Ligne anti-nationaliste – anticléricale – libre-penseuse. Née du dreyfusisme. « Laïcité militante ¹²⁴ ». Revue de la Fédération des jeunesses laïques : « la plus

115 Damiano Matasci, *L'école républicaine et l'étranger*, Lyon, ENS éditions, 2015 (ressource dématérialisée, Chap. 2).

116 Financé directement par Sée, survit après sa mort grâce à son fils qui en assure l'existence matérielle jusqu'en 1927.

117 Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, thèse pour le doctorat de l'Institut d'Études politiques de Paris sous la direction de Jean-Marie Mayeur, 1992 (version numérique réalisée en 2014 et téléchargée en ligne), p. 139.

118 Statuts de la SGEE, 1885.

119 Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, *op. cit.*, p. 140.

Revue politiques			170 n°	importante des organisations de jeunesse de gauche ou d'extrême gauche avant 1914 ¹²⁵ ».
	<i>Pages libres</i>	Hebdomadaire	1901-1909 => 470 n°	But : un périodique indépendant et non démagogue + « combattre le Cléricalisme, le Militarisme, le Capitalisme, en établissant le Liberté de la Pensée, la Paix des Nations, la Joie et la Dignité du Travail ¹²⁶ ». « Nous fondons cette Revue populaire comme l'on fonde une Université Populaire ¹²⁷ . » Née du dreyfusisme. « Sans aucun souci esthétique, <i>Pages Libres</i> se présent[e] comme un cahier de format in-octavo d'une vingtaine de pages. Cette simplicité austère [est] conforme au projet intellectuel et lui perme[t] d'être vendue au prix le plus bas ¹²⁸ ».
Cercles de discussio n	<i>Libres entretiens de l'Union pour la Vérité</i>	Séries sans périodicité fixe.	1904-1914	L'Union pour l'action morale devenue l'Union pour la vérité : « micro-collectivité d'une haute valeur morale et intellectuelle ¹²⁹ » - Méfiante envers toute intervention dans le domaine politique, investit le champ de l'école dans ses débats.
	<i>Bulletin de la Société libre pour l'étude psy. de l'enfant</i>	4 à 6 bulletins par an	1900-1914 => env 100 n°	Objectif : réformer les pratiques pédagogiques dans l'enseignement maternel et primaire par l'adaptation à la psychologie de l'enfant.
	<i>Bulletin de la Ligue de l'enseignement</i>	Trimestriel	1901-1907 => 14 n°	Ligue de l'enseignement créée en 1866 : la plus grande association républicaine. Rôle majeur dans la mise en place de l'école laïque. A le soutien du monde politique républicain. 1901 : création d'un Comité des dames.
	<i>Correspondance hebdomadaire</i>	Hebdomadaire	1904-1914	
	<i>2ème Congrès international des œuvres et institutions féminines</i>		A lieu en 1900.	Groupe de femmes venues au féminisme par l'action sociale. Philanthropie juive et protestante très représentées. Congrès réunit 1 200 participants. Donne naissance au Conseil national des femmes françaises.
	<i>Congrès international de la condition et des droits des femmes</i>		A lieu en 1900.	Féminisme plus radical. Réunit 800 personnes ¹³⁰ . Organisé avec le soutien de <i>La Fronde</i> .

120 Mona Ozouf, *L'école, l'Église et la République*, op. cit., p. 245.

121 Quotidien du 9 décembre 1897 au 1^{er} septembre 1903, mensuel du 1^{er} septembre 1903 au 1^{er} mars 1905.

122 Mary Louise Roberts, *Disruptive Acts : the new woman in fin-de-siècle France*, Chicago, London, University of Chicago Press, 2002, p. 5 : « In short, the editorial staff represented an Olympiad of “firsts”, a virtual hotbed of new women ».

123 Marguerite Durand participe à la fondation de ce quotidien qui paraît à partir d'octobre 1903. *L'Action* s'étiquette anticléricale et socialiste. Le premier numéro annonce : « Quelque chose manquait encore à notre œuvre, ou du moins ce n'était pas sa place légitime. Et ce quelque chose c'était tout simplement l'émancipation de la Femme par la Libre Pensée et la République ». Voir Jean Rabaut, (préface de Madeleine Rebérioux), *Marguerite Durand, 1864-1936, “La Fronde” féministe ou “Le Temps” en jupons*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1996, p. 86-87.

124 Madeleine Rebérioux, *La République radicale ?*, op. cit., p. 46.

125 Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, op. cit., p. 167.

126 « Courte déclaration », *Pages libres*, janvier 1901.

127 *Ibid.*

128 Sébastien Laurent, (préface de Serge Berstein), *Daniel Halévy, du libéralisme au traditionalisme*, op. cit., p. 148.

129 François Chaubet, « L'Union pour l'action morale et le spiritualisme républicain (1892-1905) », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, n°17, 1999, p. 67-89.

130 Les deux chiffres cités pour ces congrès émanent de Anne-Sarah Bouglé-Moalic, *Le vote des Françaises : cent ans de débats, 1848-1944*, Rennes, PUR, 2012, p. 138.

Prologue : quatre vies en miroir

Dans cette enquête, Pauline Kergomard, Jeanne Desparmet-Ruello, Albertine Eidenschenk et Marie Baertschi se démarquent de leurs consœurs par la diversité des champs dans lesquels elles s'impliquent. Leur trajectoire, jusqu'alors peu étudiée, mérite qu'on s'y attarde.

Certes, Pauline Kergomard est une figure connue des sciences de l'éducation, mais les travaux la concernant se sont systématiquement concentrés sur son rôle dans la création de l'école maternelle, sans approche globale de ses engagements¹. Ses combats en faveur du dreyfusisme, du féminisme, de la libre-pensée, des universités populaires, de l'accès des femmes aux études supérieures, de l'égalité des traitements, des patronages laïques, de l'enseignement pacifiste, sont presque totalement ignorés. La pédagogue a été étudiée, l'intellectuelle reste encore à découvrir.

Inconnue de l'historiographie jusqu'à une conférence de notre part suivie d'un article publié dans les *Cahiers Jaurès*², Jeanne Desparmet-Ruello, longtemps directrice du lycée de jeunes filles de Lyon, a fait l'objet d'un « roman biographique » publié à l'automne 2020 par Claire Paul, professeure de lettres dans ce même lycée³. Comme elle le concède, dans cet ouvrage, l'auteure n'adopte pas la méthode de la recherche historique : « Ma reconstitution de Jeanne, dans les nombreuses alvéoles de sa vie restées sans souvenir, est tout autant œuvre de création que de mémoire et de recherche⁴. » Claire Paul n'a exploité que peu de sources – une notice biographique rédigée par la petite-fille de Jeanne Desparmet-Ruello, des photographies, quelques articles de journaux et des souvenirs de ses descendants. Elle n'a pas utilisé les dossiers de carrière de Jeanne Desparmet-Ruello consignés dans les archives de l'Instruction publique et n'a pas exploité son action dans divers congrès de la Belle Époque (à Paris en 1900, à Liège en 1905, à Londres en 1908, à Bruxelles en 1910, à La Haye en 1912). Elle n'a pas non plus utilisé ses articles publiés dans *La Femme nouvelle* et dans *La Fronde*⁵ : l'utilisation d'un pseudonyme semble avoir continué à dissimuler Jeanne Desparmet-Ruello aux yeux des curieux plus d'un siècle après la publication de ses textes. Claire Paul n'a par ailleurs exploité que le premier numéro des *Annales de l'Université populaire lyonnaise*, source pourtant riche en retranscriptions de ses discours. Le petit nombre de sources mobilisées explique que de nombreux aspects de la pensée de Jeanne Desparmet-Ruello soient ignorés de l'ouvrage de Claire Paul, tels que son combat en faveur de l'égalité des salaires, ses interventions au sujet du baccalauréat pour les filles, son rapport au socialisme. Le travail de

1 Cinq thèses lui ont été consacrées, dont deux en français, ainsi que plusieurs articles. Presque tous ces travaux portent sur l'école maternelle. Voir notre bibliographie, sous-partie « Pauline Kergomard ».

2 Mélanie Fabre, « Éduquer pour la République : Jeanne Desparmet-Ruello, une intellectuelle au temps de Jaurès », *Cahiers Jaurès*, 2020/1-2, n°235-236, p. 115-139.

3 Claire Paul, *Jeanne Desparmet-Ruello, Le combat d'une femme pour les femmes. Pionnière de l'éducation féminine*, La Ciotat, Des auteurs des livres, 2020.

4 *Ibid.*, p. 85.

5 Claire Paul cite trois articles qui évoquent Jeanne Desparmet-Ruello dans *La Fronde*, mais aucun des 20 articles qu'elle a publiés sous le pseudonyme de Paule Branzac. Pour ma part, je remercie chaleureusement Florence Rochefort de m'avoir mise sur la piste du pseudonyme.

Claire Paul témoigne par ailleurs d'une maîtrise fragile de la période : l'auteure affirme par exemple que les universités populaires sont nées dans les années 1880⁶, que l'école de la Troisième République a été fondée pour « démolir les préjugés sociaux⁷ », ou que l'inauguration du nouveau lycée de Lyon en 1902 « coïncide avec la loi de Léon Bérard [qui] abolit la ségrégation des sexes dans le secondaire et impose le baccalauréat identique pour les filles et pour les garçons⁸ ». Les erreurs sont nombreuses et le portrait de Jeanne Desparmet-Ruello, campée en héroïne, est contredit par plusieurs sources. Sa trajectoire mérite d'être réexaminée en adoptant la méthodologie historique et en prêtant une attention fine à sa production intellectuelle.

Quant à Albertine Eidenschenk, à l'exception de très rares mentions dans une thèse sur l'après-guerre⁹ et dans un ouvrage sur l'éducation des filles¹⁰, elle n'a pas fait l'objet de plus de recherches que Marie Baertschi. Toutes deux sont des inconnues de l'historiographie.

Ce prologue a pour objectif de présenter ces quatre trajectoires en deux temps, tout d'abord en rassemblant les informations éparses sur leur enfance, leur scolarité et leur jeunesse jusque dans les années 1880, puis en étudiant leur parcours à partir de cette période charnière. En se penchant sur leur jeunesse, il ne s'agit pas de sous-entendre que leur destin est prédéterminé dès l'enfance. Il convient cependant d'étudier les contextes – familiaux, sociaux, religieux, scolaires... – dans lesquels s'ancrent ces vies, et l'environnement dans lequel se construit leur production intellectuelle. Par ailleurs, les parcours de Pauline Kergomard, Jeanne Desparmet-Ruello, Albertine Eidenschenk et Marie Baertschi sont étroitement liés à la mise en place des lois scolaires. C'est à cette période qu'elles intègrent l'Instruction publique et débutent une carrière de fonctionnaire. Toutes doivent leur position sociale aux postes qu'elles peuvent briguer à partir des années 1880.

Devant la pauvreté des archives privées les concernant, d'autres sources ont été mobilisées. Dans divers textes, ces intellectuelles évoquent leur propre parcours : ces passages autobiographiques permettent d'étudier la manière dont elles se remémorent leur passé. Ce prologue intègre aussi des sources produites par leurs collègues, leur hiérarchie ou leurs élèves, afin de tenter de désanonymiser leur pensée, qui sera étudiée dans la suite de cette thèse.

Enfance et jeunesse : trajectoires personnelles jusqu'aux années 1880

Pauline Kergomard : une enfance protestante, une maturité républicaine

Pauline Kergomard est née Pauline Reclus le 24 avril 1838 à Bordeaux, dans une famille protestante. Sa mère, qui donne naissance à sept enfants (seules Pauline et ses deux sœurs atteignent

6 *Ibid.*, p. 186.

7 *Ibid.*, p. 90.

8 *Ibid.*, p. 199.

9 Marie-Michèle Doucet, *Prise de parole au féminin : la paix et les relations internationales dans les revendications du mouvement de femmes pour la paix en France (1919-1934)*, thèse dirigée par C. Bouchard, Montréal, 2015.

10 Linda L. Clark, *Schooling the Daughters of Marianne, Textbooks and the Socialization of Girls in Modern French Primary Schools*, Albany, State University of New York Press, 1984.

l'âge adulte), tient une librairie. Elle décède en 1848, lorsque Pauline a 10 ans. Quant à son père, il dirige d'abord une école modèle avant de devenir inspecteur primaire¹¹. Il subit au quotidien la malveillance du clergé en raison de sa confession. Son dossier administratif en fait état. Ainsi, le 10 juin 1844, Jean Reclus écrit à ses supérieurs : « le curé de Podensac a défendu aux élèves de me présenter leur cahier d'écriture en leur disant : répondez que vous êtes catholiques et que vous ne voulez pas être soumis à l'inspection d'un protestant¹². » Les litiges se multiplient avec les membres du clergé – notamment avec le cardinal Donnet –, si bien que Jean Reclus est contraint de quitter ses fonctions : « madame Reclus et moi, rentrons à Bordeaux, il faut qu'il soit démontré aux yeux de tous que nous cédon à la haine du clergé¹³ ». Pauline Kergomard, qui aura à subir des attaques comme son père, lui rend hommage en 1898 et revendique son héritage dans un article de *La Fronde* : « L'obligation scolaire, en faveur de laquelle mon père faisait campagne il y a un demi-siècle et vers laquelle tendait tout mon entourage à l'époque où j'ai commencé à distinguer des mots dans les conversations, cette loi d'obligation scolaire est une conquête de la République, et la République n'eût-elle fait que cela, nous serions encore fiers d'être républicains¹⁴. »



Pauline Kergomard, date inconnue

Une fois adolescente, Pauline Kergomard est envoyée dans la pension que sa tante tient à Orthez. Elle y côtoie ses cousins – Zéline Reclus a eu 14 enfants, dont Élie et Élisée Reclus – et y est éduquée au milieu des 40 élèves que compte l'établissement. Son oncle, Jacques Reclus, est pasteur, ce qui explique pourquoi Pauline Kergomard connaît si bien la Bible¹⁵. Cette période ne lui laisse pas de bons souvenirs. En 1906, elle évoque ses « trois ans de baigne à Orthez¹⁶ ». Après cela, elle étudie deux ans dans une école normale d'où elle sort avec le brevet de capacité à 18 ans. Dès lors, elle donne des leçons particulières car elle refuse d'entrer dans l'Instruction publique, pour

ne pas avoir à prêter serment à l'empereur¹⁷. C'est à cette époque qu'elle rencontre Charles Pellissier, un catholique converti au protestantisme qui fonde la première Église libérale de Bordeaux. À son contact, elle évolue vers une foi moins dogmatique, avant de s'en détacher à l'âge adulte, sans cesser de se présenter comme « une vieille huguenote¹⁸ ».

11 Voir la lettre de P. Kergomard au ministre de l'Instruction publique, 13/03/1877, dossier de carrière, F/17/23588/B.

12 Rapport du 10 juin 1844, dossier Jean Reclus, liasse 65, AD de la Gironde, cité par Micheline Vincent-Nkoulou, *Pauline Kergomard (1838-1925) ou la grandeur civique : figure absente, figure présente*, thèse à l'Université de Rouen dirigée par Jean Houssaye, 2005, p. 24.

13 Cité in *Ibid.*

14 Pauline Kergomard, « À travers l'éducation : l'enseignement primaire élémentaire. L'obligation scolaire », *La Fronde*, 16 avril 1898.

15 Elle la cite régulièrement, comme dans « Une réunion de stagiaires à l'école normale d'institutrices de Limoges », *Revue pédagogique*, décembre 1894.

16 Lettre à un de ses fils du 3 décembre 1906. Voir Geneviève et Alain Kergomard (introduction de Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard*, Rodez, Fil d'Ariane éditeur, 2000, p. 146.

17 Voir Hélène Sarrazin, *Élisée Reclus ou la passion du monde*, Paris, la Découverte, 1985, p. 59.

18 Geneviève et Alain Kergomard (introduction de Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard, op. cit.*, p. 12-13.

C'est par l'intermédiaire de sa sœur Noémie, mariée à leur cousin Élie Reclus, que Pauline Kergomard rencontre quelques années plus tard à Paris celui qui devient son mari. Jules Duplessis Kergomard, de 16 ans son aîné, a participé, comme les frères Reclus, à la résistance face au coup d'État de Louis-Napoléon Bonaparte, et a dû s'exiler en Belgique. Il a même pris part à l'expédition des Mille, menée par Garibaldi afin de ravir aux Bourbons le royaume des Deux-Siciles. Fasciné par ce républicain libre-penseur, Pauline Kergomard l'épouse en 1863, au grand dam de son père qui déclare : « Je n'irai donc point à Paris, j'ai le cœur trop plein d'amertume pour faire ce voyage et assister pour ainsi dire à la mort morale et religieuse d'une enfant qui a profité de la liberté que nous lui accordions pour la tourner contre elle-même et courir tête baissée dans une impasse¹⁹. » De cette union naît en 1865 un premier enfant, Joseph Abraham, dont les prénoms rendent hommage à Garibaldi et Lincoln. Il ne vit qu'un mois. Un an plus tard, Pauline Kergomard accouche d'un deuxième garçon, dont la marraine est André Léo. Le nouveau-né porte les mêmes prénoms que son aîné, avec l'adjonction d'un troisième, Georges, en l'honneur de Washington.

Pauline Kergomard ne s'en tient pas à cette manifestation de républicanisme en plein Second Empire. En 1869, elle envoie au *Rappel* une contribution d'un franc pour une souscription soutenue par Michelet et Quinet afin de permettre la libération de deux soldats sanctionnés parce qu'ils ont assisté à une réunion publique²⁰. Dans un tel contexte politique, Pauline Kergomard refuse toujours de travailler dans les rangs de l'Instruction publique. *Le Figaro* du 7 octobre 1868 annonce qu'elle vient de fonder une école de demoiselles pour les filles de la bourgeoisie. Son objectif est de leur fournir une éducation « assez forte pour leur permettre de comprendre toutes les grandes questions, de les discuter au besoin et surtout [...] pour les rendre aptes aux professions libérales²¹ ». Consciente des réticences de l'opinion face à un tel projet, Pauline Kergomard précise qu'elle s'engage à ne « masculiniser que l'instruction », promettant de ne pas détourner les jeunes filles de leur destin féminin. Son école n'a qu'un succès éphémère : la plupart de ses élèves, d'origine étrangère, ne reviennent pas après la guerre contre la Prusse et le siège de Paris²².

En 1870, Pauline Kergomard accouche de son troisième et dernier enfant, prénommé plus simplement Jean. Son parrain est Aristide Rey, futur communard, et sa marraine Julie Toussaint, militante de la Ligue de l'enseignement et secrétaire générale de l'Œuvre des écoles d'Élisa Lemonnier. Dans une conférence réalisée en 1881, Pauline Kergomard se souvient de la naissance de Jean : « à cette époque, j'étais installée sur un cap perdu de la pointe de Bretagne... Impossible de rentrer à Paris, où la guerre civile était déchaînée²³... » Si l'année 1870 marque le retour de la République, cela n'ouvre pas pour Pauline Kergomard de nouvelles opportunités. En effet, après

19 Lettre de Jean Reclus à son gendre Laurand, 28 septembre 1863, citée par Geneviève et Alain Kergomard (introduction de Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard, op. cit.*, p. 69.

20 Voir la contribution de Pauline Kergomard dans la liste publiée le 6 décembre 1869 dans *Le Rappel*. Pour lire les textes de Michelet et Quinet, voir les éditions du 26 novembre et du 4 décembre.

21 Jules Richard, « Chronique de Paris », *Le Figaro*, 7 octobre 1868.

22 Lettre d'un inspecteur au ministre au sujet de Pauline Kergomard, 8 avril 1878, F/17/23588/B.

23 Pauline Kergomard, *Quelques mots d'hygiène scolaire*, brochure d'une conférence réalisée le 25 mai 1881, Montauban, s. d., 16 p., p. 12.

avoir été une opposante au Second Empire, elle devient une opposante à l'Ordre moral. Elle s'adresse en 1877 au député radical-socialiste Édouard Lockroy pour obtenir son aide :

Je viens de faire un petit volume de Causeries sur l'histoire naturelle, à l'usage des tout petits enfants. [...] M. Fischbacher à qui j'ai confié mon manuscrit, se montre très disposé à l'éditer ; seulement, comme je n'ai pas l'estampille ministérielle qui aurait ouvert d'emblée à mon livre les portes des écoles, et que je ne l'aurais jamais sous aucun Ordre moral (je suis une demoiselle Reclus, et mon mari est un ancien proscrit), il me demande de lui assurer d'abord le placement de quelques centaines d'exemplaires à un franc. Je tiens beaucoup à ce que ce volume paraisse ; depuis quelques années je lutte en désespérée pour empêcher ma famille de sombrer. [...] Je viens vous demander de vouloir bien user pour moi de votre influence. [...] Je sais bien que c'est horrible de vous demander cela, pour un travail que vous ne connaissez pas ; que j'aurais dû arriver avec des "répondants" mais j'ai préféré vous donner, pour garantie, mon nom qui vous assure que mon travail a été consciencieux²⁴.

Si Pauline Kergomard se bat pour empêcher sa famille de sombrer, c'est parce qu'elle est seule à travailler. D'après un de ses fils, elle trie ses papiers dans la salle à manger pendant que son mari rêvasse dans un bureau vide²⁵. C'est la fin de l'Ordre moral – victoires électorales des républicains à partir de 1877 et démission de Mac-Mahon en 1879 – qui ouvre à Pauline Kergomard les portes de de l'Instruction publique et lui assure une sécurité financière.

Jeanne Desparmet-Ruello : pionnière de l'éducation des filles avant les lois Ferry

Pauline Kergomard est née dans un environnement protestant et républicain, Jeanne Desparmet-Ruello a été élevée dans un catholicisme mâtiné d'Ancien Régime. Sa mère, Edma Lostie de Kerhor, est la fille d'un monarchiste qui avait soutenu Cadoudal pendant la révolte des Chouans, puis qui fut arrêté en 1804 pour avoir participé à une conspiration visant à assassiner Napoléon²⁶. Descendant de cette famille noble désargentée, la mère de Jeanne Desparmet-Ruello se marie avec un roturier, Alphonse Ruello, professeur de mathématiques. C'est cependant à Issoire que Jeanne Desparmet-Ruello voit le jour, troisième des quatre filles du couple, le 25 octobre 1847. Apparaissent comme témoins sur son acte de naissance le principal du collège d'Issoire où travaille Alphonse Ruello ainsi que le vicaire de la paroisse. Il faut dire qu'Alphonse Ruello est un fervent catholique. Son inspecteur déclare au cours de l'année 1848-1849 qu'il est « d'une piété trop ardente²⁷ », si bien qu'on craint qu'il « ne se lance trop avant en géométrie dans ses idées

24 Lettre de Pauline Kergomard à Édouard Lockroy, 26 novembre 1877, NAF 25162.

25 Anecdote rapportée par Hélène Sarrazin, *Élisée Reclus ou la passion du monde*, op. cit., p. 194.

26 Claire Paul, *Jeanne Desparmet-Ruello, Le combat d'une femme pour les femmes*, op. cit., p. 45.

27 Rapport pour l'année 1848-1849, dossier de carrière d'Alphonse Ruello, F/17/21675.

métaphysiques qui altéreraient la pureté mathématique de son enseignement²⁸ ». En 1851, alors que Jeanne a quatre ans, sa mère meurt quelques jours après son quatrième accouchement. Alphonse ne peut gérer seul ses quatre filles, qui sont éduquées par leur famille maternelle dans l'Ouest. En 1852, il écrit à l'administration :

Veuf depuis deux ans, sans autre fortune qu'un traitement de 1300 francs [...], j'ai [vu] mes quatre filles quitter le domicile paternel pour aller demander aux parents de leur mère le pain de l'hospitalité ; mais les âmes les plus généreuses se lassent, et si l'Université que je sers depuis 16 ans [...] ne m'accorde pas, par humanité, une position meilleure, je crains bien de voir mes quatre filles mourir de misère près de moi²⁹.

La petite Jeanne est élevée loin de son père, qui, en plus de ses difficultés financières, perd la raison à partir de 1860, alors qu'elle a 13 ans³⁰. Il semblerait qu'elle ait passé son enfance à Bordeaux. C'est en tout cas dans cette ville qu'elle commence à enseigner en 1866, lorsqu'elle a 19 ans, après avoir obtenu le brevet de capacité³¹. Elle travaille au cours Ruello, fondé par l'aînée de ses sœurs, Julie, qui collabore déjà avec Marie, la deuxième fille Ruello. Cette même année, Jeanne Desparmet-Ruello s'inscrit en parallèle au cours Saugeon, établissement fondé par un opposant au coup d'État de 1851 dans le but de donner un enseignement secondaire aux jeunes filles³². Elle y suit des cours de littérature, d'histoire, de géographie et de géométrie. Quatre ans plus tard, elle est recrutée au cours Saugeon comme enseignante³³. En 1872, le cours Saugeon est repris par sa sœur Marie. Jeanne n'y reste qu'une année de plus : elle se voit confier, par la ville, la fondation d'une école supérieure et professionnelle de jeunes filles, ancêtre des écoles primaires supérieures mises en place par la République pour offrir une poursuite d'études aux filles des classes populaires. Jeanne Desparmet-Ruello a alors 26 ans. Aux yeux de la municipalité, « personne [n'est] mieux qualifié [qu'elle] pour remplir les importantes fonctions auxquelles elle [est] appelée³⁴ » en tant que « fille d'un professeur de l'Université [et] ancienne élève du cours Saujon [*sic*]. »

Jeanne Desparmet-Ruello organise elle-même le programme de cette école d'un nouveau type, qui prospère rapidement. En décembre 1873, se présentent 56 jeunes filles. Trois ans plus tard, l'école compte plus de 200 élèves qui étudient la comptabilité, l'anglais, l'allemand, la peinture sur soie et sur porcelaine, la passementerie, la broderie, la lingerie, la confection de fleurs artificielles, etc. Jeanne Desparmet-Ruello débute avec trois adjointes ainsi qu'avec l'aide bénévole d'une de ses sœurs, qui assure les cours de musique. Elle donne elle-même les cours d'histoire et de littérature.

28 Rapport de l'inspection générale de 1851.

29 Lettre du 9 septembre 1852 au ministère de l'Instruction publique.

30 Lettre à l'administration de la deuxième femme d'Alphonse Ruello, 3 février 1863.

31 Voir son dossier de carrière où elle est présentée comme institutrice libre à Bordeaux de 1866 à 1870, F/17/22067.

32 Voir la *Statistique générale du département de Gironde*, Bordeaux, Féret et fils, libraires-éditeurs, 1878, p. 363-364. Fondé en 1846, ce cours obtient une autorisation officielle en février 1865, voir F/17/6655.

33 Dans son dossier, elle est présentée comme professeure aux cours secondaires de 1870 à 1873, F/17/22067.

34 A. Donis (ancien directeur d'une école de garçons à Bordeaux), *Historique de l'enseignement primaire public à Bordeaux*, Bordeaux, G. Delmas, 1913, p. 433.

L'école perd progressivement son caractère professionnel, la plupart des jeunes filles se destinant à l'enseignement : l'institution fait à Bordeaux office d'école normale en même temps qu'elle s'affirme comme pionnière du secondaire féminin.



Jeanne Ruello – école supérieure professionnelle de Bordeaux – 1879

Il semble qu'à cette époque, Jeanne Desparmet-Ruello ait à subir les rigueurs de l'Ordre moral. Son amie Odette Laguerre, qui brosse son portrait dans *La Fronde* en 1902, déclare que la jeune Bordelaise fut en butte aux attaques des réactionnaires et qu'elle « eut à soutenir une lutte acharnée contre des adversaires sans scrupules. La municipalité cléricale alla jusqu'à lui refuser le personnel nécessaire³⁵ ». Il est vrai qu'à la fin de l'année 1877, Jeanne Desparmet-Ruello, déçue du manque de soutien, remet sa démission. Elle la retire ensuite en échange d'une hausse de salaire et du remboursement des frais qu'elle a engagés en 1873 pour ses voyages d'études à Paris et Bruxelles afin d'analyser le fonctionnement des écoles professionnelles de filles.

C'est en 1878 qu'a lieu la première distribution officielle des prix à l'école supérieure professionnelle de Bordeaux. Revenue de l'Exposition universelle de Paris où son école a été récompensée par deux médailles, Jeanne Desparmet-Ruello affirme, dans son discours, que l'école bordelaise rivalise avec des écoles de garçons, mais aussi avec les *colleges* de femmes qui existent aux États-Unis. Certes, dans ces *colleges*, on enseigne le latin aux jeunes filles, « mais l'on [n'y] enseigne pas les lettres aussi sérieusement qu'on ne le fait dans cette école³⁶ ». Après avoir montré l'intérêt porté à son école à l'Exposition universelle, Jeanne Desparmet-Ruello clôt son discours de remise des prix en prenant la défense de l'instruction des filles :

Cette École affirme chaque jour davantage la nécessité de son existence. Il faut donc que tous ceux qui ont à cœur l'élévation du niveau intellectuel en France s'intéressent à sa prospérité. Quelle est aujourd'hui, d'ailleurs, la préoccupation dominante des esprits qui s'intéressent à l'avenir ? [...] N'est-ce pas en particulier l'instruction de la femme ? [...] On commence à comprendre que la femme a été trop longtemps laissée en dehors des progrès de l'humanité ; tous les gens sensés voient enfin qu'elle ne doit point être négligée dans l'effort tenté pour arriver plus rapidement vers ce but : la diffusion des lumières. [...] Profitez [...] de cette instruction qui vous est donnée, non pour vous mener à l'obtention d'un diplôme, mais pour faire de vous les femmes instruites [...] !

Si Jeanne Desparmet-Ruello dissuade les jeunes filles de préparer des diplômes, c'est sans doute pour ne pas s'aliéner les bonnes grâces des officiels présents lors de la remise des prix. Car en

35 Odette Laguerre, « Portrait de femmes. Mme Desparmet-Ruello, doyenne des directrices de lycée », *La Fronde*, 26 décembre 1902.

36 *La Gironde*, 5 novembre 1878, discours de Jeanne Desparmet-Ruello reproduit dans la « Chronique locale ».

ce qui la concerne, Jeanne Desparmet-Ruello prépare et obtient, en parallèle de sa tâche de directrice, la première partie du baccalauréat en 1878, puis le baccalauréat ès-sciences complet en 1879. Elle est la première femme à obtenir ce diplôme à la faculté de Bordeaux³⁷, alors que, comme le rappelle Pierre Molinier, seules quatre à cinq femmes obtiennent chaque année le baccalauréat dans l'Hexagone³⁸. En 1880, Jeanne Desparmet-Ruello devient même licenciée ès-sciences. Pionnière parmi les femmes diplômées, elle voit sa carrière décoller avec la création de l'enseignement secondaire féminin public au même moment.

Albertine Eidenschenk : de l'école des sœurs à Fontenay



Albertine Eidenschenk à Douai (entre 1905 et 1914)

Pauline Kergomard et Jeanne Desparmet-Ruello, nées respectivement en 1838 et 1847, appartiennent à une autre génération qu'Albertine Eidenschenk et Marie Baertschi, qui virent le jour en 1864 et 1868. Si Albertine Eidenschenk n'a presque pas connu le Second Empire, le souvenir de ce régime est présent dans son héritage familial, puisqu'on se souvient, de génération en génération, que son père Victor Patin est l'un des seuls du village à avoir ouvertement voté non au plébiscite de 1851³⁹. Septième de huit enfants, Albertine Eidenschenk est née le 7 octobre 1864 à

Lieusaint (Seine-et-Marne). Sur son certificat de naissance, son père est présenté comme berger, et est accompagné par un autre berger et un maçon. Il travaille alors dans une grande ferme, ne possédant en propre que sa maison, un jardin et un petit champ⁴⁰.

En 1932, alors qu'elle a 68 ans, Albertine Eidenschenk confie au *Bulletin des fontenaysiennes* ses plus vieux souvenirs d'école, dans un établissement mixte, sous la férule du directeur : « Je dis "sous la férule", intentionnellement, car les coups de règle sur les doigts et les coups de ceinturon sur le dos étaient les moyens disciplinaires de ce maître redouté⁴¹. » Albertine Eidenschenk fréquente cette école à partir de six ans en tant qu'élève gratuite, ayant déjà une sœur et un frère payants plus âgés qu'elle. L'institutrice qui gère les petites classes est une religieuse, qui, à la différence de beaucoup de ses consœurs, est titulaire du brevet de capacité. Albertine Eidenschenk garde les meilleurs souvenirs de son enseignement : « Sœur Joséphine est une excellente femme, à la bonté de laquelle tout le monde rend hommage. » Cette dernière incarne cependant aux yeux d'Albertine Eidenschenk un monde depuis longtemps révolu : « Sœur Joséphine n'avait aucun souci, ni probablement aucune idée de la neutralité. Dans les luttes politiques qui secouèrent le pays

37 « Faits divers – Encore une bachelière », *La Petite République*, 16 août 1878.

38 Pierre Molinier, *La naissance de l'étudiant moderne : XIX^e siècle*, Paris, Belin, 2002, p. 70.

39 D'après Jeanne Mauchaussat, fille d'Albertine Eidenschenk, citée in *Madame A. Eidenschenk-Patin, 1864-1942, directrice de l'école normale d'institutrices de Douai, 1905-1926*, brochure éditée par l'amicale des anciennes élèves de l'École normale d'institutrices du Nord, Douai, 1973, 110 p., p. 19.

40 D'après Odette Laguerre, « Portrait de femme : Mme Eidenschenk », *La Fronde*, 1^{er} juillet 1904.

41 A. Eidenschenk, « Une école de filles de la région parisienne il y a soixante ans », *Bulletin des fontenaysiennes*, juin 1932.

entre 1875 et 1880, elle prenait passionnément parti et nous donnait à lire *Le Pèlerin* [...] en toute ingénuité de cœur et en toute sécurité de conscience. » La religieuse envoie même, chaque matin, des petites écouter la messe à sa place. Albertine fait partie de cette délégation, que le curé renvoie immédiatement sur les bancs de l'école, au désespoir de la religieuse. Bien qu'élevée dans une famille « radicalement incroyante⁴² », la petite Albertine devient très pieuse. Chaque matin, la religieuse lui rappelle ses devoirs envers Dieu, l'Église, sa famille, son prochain et elle-même. Bien que devenue libre-penseuse, Albertine Eidenschenk déclare encore à près de 70 ans : « J'ai le sentiment que j'ai dû beaucoup aux causeries de Sœur Joséphine⁴³. » L'enseignement en tant que tel est moins attrayant. Albertine Eidenschenk se souvient de ses manuels scolaires : « En grammaire, Noël et Chapsal ! ils s'étaient mis à deux pour commettre ce crime contre l'enfance qu'était cette sèche énumération de règles. » Il en va de même pour les dictées : « Aucune explication : on apprenait par cœur, on récitait [...]. Jamais enseignement plus sec [...] ne peut être imaginé. » Cela n'empêche pas Albertine Eidenschenk d'obtenir son certificat d'études primaires en 1878, à 14 ans, ainsi que le premier prix au concours cantonal : un livret de caisse d'épargne de 15 francs.

Après le certificat d'études, Albertine Eidenschenk continue de travailler seule tout en s'occupant des soins du ménage avec sa mère. Elle obtient alors le brevet élémentaire. La loi Paul Bert imposant la création d'une école normale de filles par département, Albertine Eidenschenk se présente en août 1880 au concours du nouvel établissement qu'on vient d'inaugurer à Melun⁴⁴. Elle réussit les épreuves, bien qu'il y ait un exercice de géométrie, dont elle n'a jamais appris un traître mot⁴⁵. Albertine Eidenschenk intègre alors la toute première promotion des 20 normaliennes de Seine-et-Marne. Elle sort de l'école normale en 1883, à 19 ans, après avoir obtenu le brevet supérieur avec les félicitations du jury⁴⁶. Elle fait alors quelques suppléances dans des écoles primaires de Seine-et-Marne, tout en préparant le concours d'entrée à l'école normale supérieure de Fontenay-aux-Roses, qu'elle réussit en 1884. Les années qui attendent Albertine Eidenschenk à Fontenay constituent une véritable révolution pour cette fille de berger.

Marie Baertschi : une enfance sans note, une jeunesse fontenaysienne

Marie Baertschi a quatre ans de moins qu'Albertine Eidenschenk. Elle est née le 3 juillet 1868 à Sérapéum, à proximité de Suez, en Égypte, d'un père suisse et d'une mère française. En l'absence de son certificat de naissance, la raison pour laquelle ses parents se trouvent alors en Égypte reste un mystère⁴⁷. En 1865, le couple Baertschi avait déjà donné naissance à une fille, Henriette, à Paris.

42 D'après Odette Laguerre, « Portrait de femme : Mme Eidenschenk », *La Fronde*, 1^{er} juillet 1904.

43 A. Eidenschenk, « Une école de filles de la région parisienne », *Bulletin des fontenaysiennes*, juin 1932.

44 Voir *L'Éclair de l'arrondissement de Coulommiers*, 27 octobre 1880, qui fait la liste des élèves-maîtresses admises à l'école normale pour sa première année de fonctionnement.

45 D'après Christiane Persyn (inspectrice primaire), *Une grande éducatrice, Madame Eidenschenk-Patin, 1864-1942*, Avesnes, L'observateur, 1950, 27 p., p. 15.

46 Odette Laguerre, « Portrait de femme : Mme Eidenschenk », *La Fronde*, 1^{er} juillet 1904.

47 Les informations qui suivent émanent de Mémoires d'Ici, Fonds Schwob - Büttiker - Tavannes Watch (Archives de la famille) – DOC050321 – Il manque le certificat de naissance de Marie Baertschi. Remerciements à Anne

Le certificat de naissance indique un père épicier, ce qui ne résout pas la question de sa présence à Sérapéum trois ans plus tard. Marie Baertschi dispose aussi d'un demi-frère plus âgé qu'elle né à Paris en 1858 de la première union de sa mère. Alors que la famille Baertschi vit en France après la naissance de Marie – ses deux parents habitent en région parisienne à leur mort en 1883 et 1891 – sa sœur Henriette passe sa vie en Suisse. Marie Baertschi, installée à Paris, fait d'ailleurs régulièrement allusion à sa famille de l'autre côté des Alpes⁴⁸.

Rares sont les informations fournies par Marie Baertschi sur son enfance. Dans un article publié en 1903, elle déclare : « J'ai fréquenté, étant enfant, une école où l'on ignorait les notes et les places et les prix, et je n'ai pas trouvé d'école où la vie fût plus intense, l'effort plus général et plus régulier⁴⁹. » Sans notes, l'enfance de Marie Baertschi fut aussi sans religion :



Marie Baertschi en 1901

Élevée en dehors de toute notion religieuse, j'ai grandi dans le matérialisme. Mais lorsque je commençai à penser, vers vingt ans, [des] questions surgirent [...] auxquelles le matérialisme ne pouvait répondre. Et à vingt ans on veut une réponse. J'espérai que la religion m'en fournirait une, et, tout en demeurant étrangère à toutes les confessions [...], je me fis une religion personnelle qui me satisfît pour un temps. La vie souleva d'autres problèmes devant lesquels la religion à son tour se trouva muette. J'avais soif de vérités certaines, je n'en avais trouvée ni dans le credo matérialiste, ni dans le credo religieux, je dus m'avouer qu'il est des problèmes insolubles pour l'esprit humain. Il me parut alors que la seule attitude rationnelle [était] celle du doute et de l'expectative. C'est celle que j'ai gardée [...]. Mais de l'expérience que j'avais faite du matérialisme et de la religion, il m'est resté, pour l'un et pour l'autre, un très grand respect⁵⁰.

Les troubles métaphysiques que Marie Baertschi ressent au seuil de ses 20 ans sont peut-être liés au décès de son père, lorsqu'elle a 15 ans, puis à celui de sa mère, lorsqu'elle en a 21. Peut-être aussi son entrée à l'École normale supérieure de Fontenay, sous le regard de l'ancien pasteur Félix Pécaut, joue-t-elle un rôle dans son questionnement sur la foi. Marie Baertschi intègre en effet l'ENS en 1887, à 19 ans, après avoir étudié dans une école normale. Ces années constituent pour elle un choc spirituel et moral. Elle quitte à regret Fontenay en 1889 et commence alors sa carrière

Beuchat pour son aide précieuse.

48 Voir entre autres, M. Fuster, « Sentiments d'enfants », *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, janvier 1909 : « Mon petit garçon est parti pour la Suisse » ou la lettre de Marie Baertschi au ministre, 31 mai 1898, « je prends devant vous l'engagement [...] d'aller dans ma famille, en Suisse », F/17/23692.

49 Mme E. Fuster, « La justice à l'école », *L'École nouvelle*, 1903.

50 Marie Édouard-Fuster, « Observation », *Pages libres*, 28 septembre 1901.

de professeure d'école normale. C'est à cette date qu'elle obtient la nationalité française⁵¹ : son destin s'écrit désormais au pays des Lumières.

De nouvelles opportunités professionnelles : quatre carrières à partir des lois scolaires



Pauline Kergomard et deux de ses petits-enfants, date inconnue

Pauline Kergomard, l'inspectrice générale des écoles maternelles

Dès les mois qui suivent la crise du 16 mai 1877 et les victoires républicaines qui lui succèdent, Pauline Kergomard s'adresse au ministère de l'Instruction publique pour trouver un poste. Dans une lettre du 13 mars 1878, elle se présente comme la fille de Jean Reclus, ex-inspecteur des écoles primaires de Gironde, et comme titulaire du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile, obtenu en 1877. Elle réclame à ce titre la direction d'une école normale⁵². Dix jours plus tard, Juliette Adam, publiciste féministe et épouse d'un député républicain, rédige une lettre de recommandation en sa faveur pour un poste de directrice d'école normale ou d'inspectrice primaire⁵³. Elle rappelle que Pauline Kergomard désirerait ne pas s'éloigner de Paris, « à cause de ses enfants qui suivent avec le plus grand succès les cours de l'École Alsacienne ».

La même année, Pauline Kergomard réussit enfin à publier l'ouvrage dont elle parlait un peu plus tôt à Édouard Lockroy. Ses *Biens de la terre* bénéficient d'une excellente presse. *La République française* déclare : « Mme Kergomard, assistée d'une demi-douzaine d'élèves, ses collaborateurs, par leurs réponses comme par leurs questions, déroule mille renseignements, fort curieux pour ses jeunes lecteurs, sur le blé qu'elle suit depuis le sillon jusqu'au four du boulanger, sur la pomme de terre, sur la vigne⁵⁴. » Cet ouvrage qui renouvelle le modèle des leçons de choses est le résultat d'une méthode que Pauline Kergomard avait explicitée auprès d'Édouard Lockroy :

J'ai étudié mon sujet avec des professeurs de botanique de l'École de Médecine, puis quand je l'ai eu bien compris, j'ai tâché de le mettre à la portée de mes petits lecteurs ; chaque chapitre terminé, je le lisais à un auditoire composé d'enfants de 7 à 10 ans dont faisaient partie mes deux fils. Si ce petit monde était "empoigné" je me disais que j'avais réussi ; sinon, je modifiais mon travail d'après les impressions de ces enfants⁵⁵.

51 Voir le Bulletin officiel du ministère de la justice, « Nationalité. Déclaration. Acquisition et répudiation de la qualité de Français », octobre-décembre 1899. Déclaration faite le 19 novembre 1899, devant le juge de paix de Sceaux.

52 Lettre au ministère du 13 mars 1878, F/17/23588/B.

53 La lettre est sans date, mais le cachet de l'Instruction publique indique le 23 mars 1878.

54 Article sans titre ni auteur, *La République française*, 5 octobre 1878.

55 Lettre à Édouard Lockroy, 26 novembre 1877, NAF 25162.

Dans l'attente d'un poste dans l'Instruction publique, Pauline Kergomard ne s'en tient pas à cette publication : « Mme Kergomard et son amie Mme Pressac vont ouvrir, lundi prochain, un cours et des classes enfantines [...]. La *République française* a dit, il y a deux ou trois mois, quel excellent esprit règnera dans les cours de ces dames ; les causeries sur les *Biens de la terre* prouvent que nous n'avions rien exagéré⁵⁶ ».

La publication de ce manuel figure comme une garantie de compétences dans les lettres que Pauline Kergomard continue d'adresser au ministère de l'Instruction publique après avoir fondé sa propre école⁵⁷. Son premier volume s'est accompagné d'un second, la *Galerie enfantine des hommes illustres*, et les deux ouvrages ont été adoptés par les salles d'asile de la ville de Paris. Pauline Kergomard contribue aussi à plusieurs périodiques pédagogiques. En outre, elle bénéficie du soutien de nombreux hommes politiques, dont Émile Deschanel, Paul Bert, Jules Duvaux, Arthur Chalamet et Ferdinand Buisson. Cela témoigne de son réseau dans les rangs républicains. Gabriel Monod participe à ces recommandations en avril 1879 :

Ses enfants [sont] un vivant éloge des qualités morales et pédagogiques de leur mère. Il est impossible de voir des enfants meilleurs et plus développés. Le malheur de Mme Kergomard est d'être mariée à un homme qui [...] n'a jamais été capable de soutenir sa famille. Il se croyait un talent littéraire qu'il n'a pas. [Elle est dans l']obligation [...] de subvenir à la vie d'un homme qui est comme un enfant de plus⁵⁸.

Pauline Kergomard est finalement nommée déléguée générale pour l'inspection des salles d'asile le 9 mai 1879, avant de devenir inspectrice générale des écoles maternelles en 1881⁵⁹. Cela ne met pas fin aux difficultés de son couple. En 1894, à 56 ans, elle se sépare de son mari, qu'elle continue cependant à entretenir, se souciant de sauvegarder « le pain du vieux », d'après ce qu'elle écrit dans une lettre en 1898⁶⁰. Ses deux fils épousent les deux filles de Jules Steeg, inspecteur général de l'enseignement primaire venu du protestantisme, lui-même marié à une amie d'enfance de Pauline Kergomard, avec qui elle était en pension à Orthez. Joseph Kergomard devient géographe, comme le cousin de sa mère Élisée Reclus. Jean est quant à lui directeur de l'école normale de garçons de Lyon. Chez les Kergomard, l'Instruction publique est une affaire de famille !

D'une exceptionnelle longévité, Pauline Kergomard prend sa retraite en 1917, à 79 ans. Inspectrice pendant quatre décennies, elle laisse un souvenir vivace chez celles et ceux qui l'ont côtoyée. Déjà, en 1890, Anna Lampérière, une de ses collègues, faisait d'elle un portrait louangeur :

56 Article sans titre ni auteur, *La République française*, 5 octobre 1878.

57 Voir sa lettre du 13 février 1879, F/17/23588/B.

58 Lettre de Gabriel Monod en soutien à la candidature de Pauline Kergomard, 6 avril 1879.

59 Pour compléter, Linda L. Clark, « Feminist Maternalists and the French State : Two Inspectresses General in the Pre-World War I Third Republic », *Journal of Women's History*, printemps 2000, n°12, p. 32-59. Sur l'inspection générale, voir Jean-Pierre Rioux (dir.), *Deux cents ans d'Inspection générale 1802-2002*, Paris, Fayard, 2002.

60 Lettre à Ferdinand Buisson, 7 août 1898, citée par Geneviève et Alain Kergomard (introduction de Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard, op. cit.*, p. 101.

Mme Kergomard est de la famille d'Élisée Reclus, et elle tient de cette famille une intelligence très prompte, un caractère très décidé, une personnalité très marquée. Au physique, c'est une femme maigre, vive, nerveuse, une belle tête aux longues boucles grisonnantes, [...] aux yeux railleurs, avec un sourire qui corrige, au besoin, ce que l'ensemble a de tranchant. On sent que cette femme a le sarcasme facile, mais qu'elle aime à être bonne. Avant tout elle est vivante, et elle porte la vie partout où elle va. Elle a fait, dans l'enseignement féminin, un bien immense, et nulle autre qu'elle ne l'eût pu faire : elle ne doute ni d'elle ni de ce qu'elle fait⁶¹.

En 1931, six ans après sa mort, une autre de ses collègues, Joséphine Petit-Dutaillis, oppose quant à elle la « douceur persuasive⁶² » de l'inspectrice Suzanne Brès, à « l'ardeur parfois un peu rude » de son amie Pauline Kergomard, « qui a fait couler quelques larmes ». Quant à Mlle Billotey, directrice d'école normale qui a beaucoup côtoyé l'inspectrice générale, elle écrit :

Cette grande éducatrice n'a pas élaboré dans le silence du cabinet une théorie de l'éducation ; sa fonction l'a obligée à l'action immédiate qui correspondait d'ailleurs [...] à son tempérament. Son intelligence vive et spontanée dépassait la culture livresque. Son expérience, elle l'a puisée dans la vie, vécue et observée ; c'est l'expérience familiale d'une mère admirable, l'expérience sociale d'une femme qui a su voir et comprendre, qui connaît les difficultés morales et matérielles. Aussi n'a-t-elle pas seulement été un fonctionnaire remarquable, une inspectrice générale éminente ; elle s'intéresse avec passion au mouvement social de son temps⁶³.

De ces portraits ressortent quelques éléments du caractère de Pauline Kergomard. À la différence de Jeanne Desparmet-Ruello, d'Albertine Eidenschenk et de Marie Baertschi, elle n'est pas, à proprement parler, une érudite. Dans les nombreux textes qu'elle publie, dans les discours qu'elle prononce, les anecdotes personnelles prennent la place des références intellectuelles qu'on trouve chez ses collègues. Par ailleurs, Pauline Kergomard est une femme qui n'hésite pas à recourir au sarcasme et à l'ironie : ses textes regorgent d'un humour parfois grinçant. C'est une femme de poigne, qui sait se faire respecter, y compris des autorités locales, qui ont souvent du mal à recevoir les conseils d'une femme. Mais, à l'instar de Marie Baertschi, ce qui caractérise Pauline Kergomard, c'est surtout une infinie tendresse pour les enfants et pour les malheureux.

À ce propos, l'inspectrice est engagée sur plusieurs fronts : elle fonde en 1886 le Sauvetage de l'enfance pour les petits mendiants avec son amie Caroline de Barrau, collabore à l'Œuvre des libérées de Saint-Lazare qui vient en aide aux prostituées, dirige la section « Éducation » du Conseil

61 Miton-Mitaine [Anna Lampérière], « Inspections de l'enseignement féminin », *Le Figaro*, 3 octobre 1890.

62 Citée par Geneviève et Alain Kergomard (introduction de Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard, op. cit.*, p. 30.

63 « Le centenaire de Mme Kergomard », *La Française*, 21 mai 1938.

national des femmes françaises à partir de 1905. Elle participe avec Marie Baertschi à la fondation de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant en 1899 et devient amie avec elle. En 1911, elle écrit à ses fils qu'elle est malade, et que « Mme Bartschi Fuster [*sic*] a passé presque tout l'après-midi⁶⁴ » avec elle. Pauline Kergomard est aussi amenée à côtoyer Albertine Eidenschenk à la Belle Époque⁶⁵.

Jeanne Desparmet-Ruello, fondatrice des lycées de Montpellier et de Lyon

Si Pauline Kergomard connaît bien Marie Baertschi et Albertine Eidenschenk, elle ne semble pas avoir entretenu de liens étroits avec Jeanne Desparmet-Ruello. Certes, l'inspectrice générale et la directrice font toutes deux partie de la délégation française aux Congrès internationaux d'éducation morale qui ont lieu en 1908 et 1912 à Londres et La Haye, mais rien ne prouve qu'elles aient eu des contacts en dehors de ces occasions. Il faut dire que Jeanne Desparmet-Ruello fait sa carrière en province, loin de Paris, bien qu'elle ait cherché à se rapprocher de la capitale. En décembre 1880, alors que la loi relative à un enseignement secondaire féminin est discutée depuis un an, elle écrit au ministre :

J'ai [...] l'honneur de solliciter la direction d'une École d'enseignement secondaire à Paris. Permettez-moi, Monsieur le Ministre, de vous rappeler les titres qui m'autorisent à aspirer à une telle situation. Je suis licenciée ès-sciences naturelles et peu de femmes en France possèdent ce grade universitaire. Il y a déjà de longues années que je travaille au développement de l'instruction des jeunes filles. J'ai d'abord été professeur dans des cours publics, et depuis sept ans, je dirige à Bordeaux une École qui malgré son modeste titre d'École primaire supérieure, est un des rares établissements de France où l'on donne aux jeunes filles un enseignement secondaire complet. J'espère, Monsieur le Ministre, que vous voudrez bien prendre en considération ces titres exceptionnels⁶⁶.

Cependant, ce n'est pas dans la capitale que s'ouvre le premier lycée de jeunes filles, mais à Montpellier. L'ENS de Sèvres n'a alors pas commencé à former le personnel des futurs lycées. Dans ces circonstances, c'est Jeanne Desparmet-Ruello qui est affectée à la tête du lycée de Montpellier en raison de ses titres universitaires et de son expérience dans l'instruction. Sans doute l'ancien recteur de Bordeaux Charles Zévort, devenu directeur de l'enseignement secondaire, joue-t-il un rôle dans cette nomination. Né de la reconversion d'un ancien collège municipal, le lycée de Montpellier ouvre donc en octobre 1881 sous la direction de Jeanne Desparmet-Ruello, qui

64 Lettre du 20 décembre 1911, Geneviève et Alain Kergomard (introduction de Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard, op. cit.*, p. 180.

65 Voir la lettre datée d'un lundi matin en 1912, Geneviève et Alain Kergomard (introduction de Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard, op. cit.*, p. 183.

66 Lettre du 23 décembre 1880, dossier de carrière de Jeanne Desparmet-Ruello, F/17/22067.

demande à ce que Marguerite Poy, une ancienne élève qu'elle avait déjà nommée surveillante générale à l'école de Bordeaux, l'accompagne. Mais dès le mois de décembre, la directrice témoigne de son insatisfaction auprès d'un de ses supérieurs :

La personne qui vous remettra cette lettre ou vous la fera parvenir, est M. Henry Desparmet-Fitz-Gérald que vous connaissez déjà. Ce que vous ignorez sans doute, c'est que depuis quatre ans nous sommes fiancés et que c'est au moment où nous espérons nous marier que M. Zévort m'a nommée Directrice du Lycée de Montpellier. J'ai bien objecté pour diverses considérations que je n'aurais voulu quitter Bordeaux et ma famille, que pour être appelée à Paris ou dans les environs, attachée à l'École de Sèvres, par exemple. M. Zévort me répondit qu'à Sèvres il n'avait à m'offrir qu'une position trop secondaire, et que d'ailleurs on appellerait un jour à Paris les femmes qui se seraient distinguées en province⁶⁷.

Jeanne Desparmet-Ruello espère, grâce au sacrifice consenti en acceptant la direction du lycée de Montpellier, voir s'ouvrir les portes de Paris. En attendant, elle retourne brièvement à Bordeaux pour y célébrer son mariage le 11 janvier 1882⁶⁸, avant de revenir à Montpellier où sa situation se dégrade. Elle entre en conflit avec la mairie, qui gère le pensionnat dans lequel logent les élèves : « Toute l'année, la Mairie s'est considérée comme maîtresse absolue du local qu'occupe le Lycée, s'est arrogée le droit de prendre les pièces qu'elle jugeait nécessaires pour son Internat sans se préoccuper des besoins du Lycée-même. Après un an de lutte, j'ai enfin obtenu, avec l'aide de mon conseil d'administration, la séparation complète des deux établissements⁶⁹. » Jeanne Desparmet-Ruello consigne dans un procès-verbal du conseil d'administration du lycée des paroles « un peu raides » que divers membres ont prononcées contre la mairie, qui s'en s'indigne lors d'un conseil municipal. En représailles, le maire révoque Henry Desparmet des fonctions qu'il remplit aux Travaux publics grâce à sa formation d'ingénieur, après avoir suivi son épouse à Bordeaux. En outre, la mairie refuse le vote des crédits nécessaires à l'acquisition d'instruments de physique, réclamés par le conseil d'administration du lycée et approuvés par le ministère. À ces tensions s'ajoute le rapport que Jeanne Desparmet-Ruello rédige à l'encontre de M. Castets, doyen de la faculté des lettres et adjoint au maire, qui assure quelques heures de littérature au lycée de jeunes filles. Elle écrit à l'inspecteur : « Il importe que l'on sache que le concours des professeurs hommes dans les lycées de jeunes filles doit être un concours sérieux et efficace et non un moyen d'augmenter de 1500 Fr une position sans obligation de remplir exactement une tâche⁷⁰. » Ici se révèle le caractère inflexible de Jeanne Desparmet-Ruello, qui refuse que l'instruction des filles soit considérée comme une préoccupation secondaire. Le recteur note au crayon sur son rapport : « le

67 Lettre du 18 décembre 1881.

68 Il y a sans doute une erreur dans le dossier de carrière de Jeanne Desparmet-Ruello, qui indique le 11 janvier 1881.

69 Lettre au directeur de l'enseignement primaire, 20 septembre 1882.

70 Rapport à l'inspecteur d'académie au sujet de M. Castets, sans doute à l'été 1882.

jugement porté sur M. Castets par Mme la directrice n'est que trop fondé ». Jeanne Desparmet-Ruello est alors prévenue par des amis que M. Castets cherche à se venger d'elle : « Il a juré comme Conseiller Municipal qu'il vous ferait partir de Montpellier parce que vous gênez la Municipalité, vous défendez les droits de l'État, [...] vous voulez de l'ordre, vous voulez que chacun ait ses attributions bien tranchées ; eux, ils préféreraient la confusion⁷¹ ».

Dans ce contexte, Jeanne Desparmet-Ruello sollicite la direction du lycée de Rouen – elle a une sœur au Havre –, ou de celui de Nantes, qui la ramènerait à sa « chère Bretagne », berceau de sa famille. Pourtant, en novembre 1882, c'est dans la ville réputée cléricale de Lyon qu'elle est envoyée pour fonder un lycée. Elle quitte donc celui de Montpellier, qui avait accueilli 41 élèves à son arrivée, et qui en compte 220 un an plus tard. Son départ donne lieu à une manifestation de soutien à son égard de la part des lycéennes, manifestation utilisée par la droite contre le pouvoir républicain et l'enseignement secondaire laïque des jeunes filles :

Une directrice d'externat déplacée harangue les externes qui démolissent les barrières, brisent les vitres et vomissent des obscénités à la face de la directrice de l'internat. Elles ont beuglé la Marseillaise. Ces infantes, élevées sur les genoux de la République dans le culte [de] la formule “Ni Dieu ni Maître”, promettent de fières épouses aux infortunés crétiens qui voudraient bien les honorer de leur confiance⁷².

Dans le portrait qu'elle consacre à Jeanne Desparmet-Ruello dans *La Fronde*, Odette Laguerre revient sur cet événement qui suscite la risée des parlementaires⁷³. La droite considère que le manque de discipline au lycée de Montpellier résulte de l'absence de catéchisme. Clemenceau répond : « Vous préféreriez leur faire lire l'histoire de Loth ? ». Le ministre de l'Instruction publique clôt le débat en innocentant Jeanne Desparmet-Ruello.

Lorsqu'elle inaugure l'établissement lyonnais en janvier 1883, il ne compte que 17 élèves et ne dispose que de locaux provisoires. Le lycée les occupera pourtant 20 ans, faute de volonté municipale de construire un bâtiment neuf. Jeanne Desparmet-Ruello décrit ainsi l'installation :

Les corridors et les escaliers étaient sombres, étroits et tournants, la cour trop petite encaissée entre les hauts murs des maisons voisines, les arbres taillés de telle façon qu'on pouvait se demander s'ils seraient encore capables de se revêtir un jour de branches et de feuilles. Monsieur le Directeur de l'Enseignement secondaire, vous avez connu sans doute bien peu de lycées en France aussi mal installés [...]. M. Léon Bourgeois [...] le déclarait un jour : tout était franchement “*bon à brûler*”⁷⁴.

71 Lettre de Jeanne Desparmet-Ruello à Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement primaire, 20 septembre 1882.

72 *L'Abbevillois*, 1^{er} décembre 1882.

73 Odette Laguerre, « Portraits de femmes. Mme Desparmet-Ruello, doyenne des directrices de lycées », *La Fronde*, 26 décembre 1902.



Jeanne Desparmet-Ruello
et ses enfants - 1891

Bien que mal installée à Lyon, Jeanne Desparmet-Ruello y fonde sa famille. En 1884, elle met au monde Édouard. Trois ans plus tard, elle accouche d'Edma. En 1890, alors qu'elle a 43 ans, elle donne naissance à Jean. Eugène Manuel, inspecteur général, note en 1888 que son mariage tardif lui a « créé quelque embarras, et que, pour la troisième fois en peu d'années, la maternité lui en prépare d'autres⁷⁵ ». Il ne se prive pas, comme à son habitude, de commentaires personnels :

Mme Desparmet a une intelligence fort au-dessus de l'ordinaire ; elle le sait, et il n'est personne qui ne soit disposé [...] à le reconnaître avec elle. Le baccalauréat ès-sciences complet, la licence ès-sciences naturelles attestent une aptitude et des connais-

sances scientifiques qui ne sont pas communes [...] ; elle possède également une instruction littéraire très convenable ; et sa parole facile, vive, agréable, pleine de souplesse et de ressources, venant s'ajouter à une grande distinction personnelle, à une physionomie qui, même à 42 ans, est restée avantageuse, donne à Mme Desparmet sur les familles, sur les professeurs, sur les élèves, une influence marquée.

Trois ans plus tôt, le recteur notait ses « mérites très remarquables⁷⁶ » : « beaucoup d'autorité, un ascendant dû autant à son caractère qu'à son savoir, une honnêteté parfaite ». Cependant, le recteur s'inquiète de « la présence continuelle dans la maison d'un mari désœuvré, par suite peu considéré, dont elle subit l'influence ». À partir de là, les notes rédigées au sujet de Jeanne Desparmet-Ruello par ses supérieurs ne font que se dégrader. Il semblerait qu'elle « subordonne sa situation universitaire à celle de son mari, ingénieur sans place, et, paraît-il, sans talent, pour lequel elle a sollicité jusqu'à l'indiscrétion une place de la Ville⁷⁷ ». De plus, « Mme Desparmet est avant tout mère de famille et épouse. Il serait trop délicat d'écrire pour quelles raisons particulières il lui est plus difficile qu'à une autre de concilier les devoirs domestiques avec ceux de sa charge⁷⁸ ». À cela s'ajoute son caractère de femme de tête, qui déplait à ses supérieurs :

elle a évidemment des qualités d'autorité, mais ce n'est pas l'autorité aimable, maternelle d'une Directrice de lycée de jeunes filles. Elle ferait beaucoup mieux à la tête d'un lycée de garçons ! Ce n'est pas le moyen d'attirer les mères de famille que de les recevoir avec

74 Discours de Jeanne Desparmet-Ruello à l'inauguration du nouveau lycée de Lyon en 1902, rapporté par Odette Laguerre, « Inauguration d'un nouveau Lycée de jeunes filles à Lyon », *La Fronde*, 18 novembre 1902.

75 Note d'Eugène Manuel le 22 juin 1888, F/17/22067. Pourtant, le dernier enfant de la famille ne naît que dix mois plus tard... Est-ce là l'indice d'une grossesse qui n'aurait pas été menée à terme ?

76 Note du recteur en juin 1886.

77 Document daté d'avril 1887.

78 Document daté du 1^{er} mai 1892.

tant de hauteur derrière son bureau ministériel. C'est avoir une bien grande confiance en soi que de ne jamais venir entretenir le recteur de la situation de sa maison⁷⁹.

En 1896, Jeanne Desparmet-Ruello réclame la place devenue vacante à la tête de Sèvres suite au décès de Mme Jules Favre, en tant que « doyenne des directrices de lycée⁸⁰ ». Elle finit cependant sa carrière à Lyon et subit une mise à la retraite anticipée en 1908, après 35 ans de service, alors que le lycée compte un peu moins de 500 élèves. Très critique envers la frilosité de Camille Sée dans les programmes du secondaire féminin, proche des milieux radicaux-socialistes de Lyon et des féministes parisiennes, présidente de l'Université populaire lyonnaise aux accents résolument libres-penseurs, recevant chez elle – donc au lycée de jeunes filles ! – les bulletins d'inscription à la conférence de l'ex-colonel Picquart en 1903⁸¹, Jeanne Desparmet-Ruello est qualifiée par ses supérieurs d'« arrogante et impérieuse⁸² ». Elle ne correspond pas au modèle des directrices de lycée, discrètes, dociles et dévouées, qu'attend l'administration.

« Une collaboration discrète à l'œuvre de mon mari » : Albertine Eidenschenk et la brève tentation du repli

Après un parcours de l'école primaire des sœurs à la toute nouvelle école normale de Melun, Albertine Eidenschenk entre à Fontenay en 1884. Au contact des vérités scientifiques, sa ferveur religieuse s'éteint : elle règle désormais « l'être intérieur sur la raison et la conscience⁸³ ». En 1886, Albertine Eidenschenk sort de Fontenay première de sa promotion avec le certificat d'aptitude à l'enseignement des lettres dans les écoles normales. Elle devient, pour un an, professeure à Versailles, avant d'être rappelée à Fontenay pour y devenir répétitrice, c'est-à-dire accompagner les fontenaysiennes dans leur travail quotidien. Elle quitte définitivement Fontenay en 1891 après y avoir préparé, en parallèle de son travail, le certificat d'aptitude à l'inspection et à la direction des écoles normales, où elle est encore reçue première.

En 1892, elle est nommée à la tête de l'école normale d'Oran. Il faut dire que, pour soulager une sœur aînée, Albertine Eidenschenk se charge de l'entretien de deux de ses nièces, et voit dans le « quart colonial » une occasion d'augmenter ses ressources⁸⁴. C'est en Algérie qu'elle rencontre Laurent Eidenschenk, inspecteur d'académie agrégé d'allemand de 18 ans son aîné. Alsacien, il avait quitté son village près de Colmar ainsi que toute sa famille en 1871, et avait opté pour la nationalité française. Albertine et Laurent Eidenschenk se marient en 1894. Fiancée depuis trois mois, l'ancienne fontenaysienne écrit à l'inspecteur des études de Fontenay Félix Pécaut :

79 Note du recteur, 20 mai 1906.

80 Lettre à Élie Rabier, directeur de l'enseignement secondaire, 1896.

81 Voir ce qu'écrivit *Le Salut public* du 8 février 1903.

82 Rapport du 7 mai 1903, F/17/22067.

83 Odette Laguette, « Portrait de femme : Mme Eidenschenk », *La Fronde*, 1^{er} juillet 1904.

84 *Madame A. Eidenschenk-Patin, 1864-1942, directrice de l'école normale d'institutrices de Douai, op. cit.*, p. 20.

Il y a bien longtemps que je ne vous ai pas écrit ; je voulais cependant vous remercier de la bonne lettre par laquelle vous avez répondu à l'annonce de mon mariage ; elle a été une joie pour moi ; il m'aurait été très pénible de ne pas avoir votre approbation. [...] Il est décidé depuis très longtemps que je prendrai un congé ; je me suis peu à peu habituée à cette idée. Je ne cesserai du reste pas de m'occuper [...] d'enseignement primaire. Monsieur Eidenschenk, qui prend sa tâche tout-à-fait à cœur [...] compte sur mon expérience et mes connaissances pour lui venir en aide. Je suis sûre qu'une collaboration discrète à l'œuvre de mon mari sera pour moi une des meilleures joies de ma vie à venir. [...] Je sens fortement que mon plus grand pouvoir sur l'esprit et sur le cœur de mon fiancé tient à ce qu'il y a de vie morale personnelle, de principes fermes et sévères, de bonté et de sincérité. Or, s'il y a en moi quelque chose de tout cela, c'est à Fontenay et à vous que je le dois, c'est vous qui m'en avez fait connaître le prix⁸⁵.

Le congé d'Albertine Eidenschenk après son mariage débute en septembre 1894. Elle donne naissance à Albert en mai 1895 et à Jeanne en mars 1898. Conformément à ses convictions, Albertine Eidenschenk élève ses enfants en dehors de l'Église. Ils ne sont pas baptisés. Par ailleurs, elle les allaite⁸⁶, pratique rare dans les classes aisées au tournant du siècle. Son mari la tient en grande estime. Une de ses anciennes élèves s'en souvient :

Partagée entre les devoirs de sa fonction et ses obligations d'épouse et de mère de famille, [Mme Eidenschenk] accomplissait sans hâte, avec une régularité admirable, tout ce qu'elle avait à faire ; quand on la voyait passer avec son mari et ses deux enfants, on sentait qu'au foyer comme à l'école, elle était le centre d'une vie harmonieuse et féconde. [...] Engagée, affermie dans la voie où elle voulait vivre, éducatrice que ses élèves regardaient comme un modèle vivant, femme aimée, honorée de son mari comme rarement le fut une femme, mère de deux enfants qu'elle pouvait déjà sentir vraiment siens, par le cœur et les tendances de leur esprit, elle rayonnait de bonheur⁸⁷.

Albertine Eidenschenk ne se satisfait pas longtemps d'une « collaboration discrète » à l'œuvre de son mari. Elle réintègre l'Instruction publique à la rentrée 1899 en prenant la direction de l'école normale de Chambéry. Il lui est alors reproché de mener simultanément une vie de mère et une vie de directrice, ce qui rappelle les observations faites à Jeanne Desparmet-Ruello :

85 Lettre envoyée d'Oran le 30 mai 1894, dossier de carrière d'Albertine Eidenschenk, F/17/23836/B.

86 Albertine Eidenschenk tient à mentionner ce détail dans l'interview qu'elle donne à Odette Laguerre, « Portrait de femme : Mme Eidenschenk », *La Fronde*, 1^{er} juillet 1904.

87 Mlle Larivière (promotion 1908-1911 de Douai), « Madame Eidenschenk à Douai », *Bulletin des fontenaysiennes*, janvier 1947.



Laurent et Albertine Eidschenk
avec Albert et Jeanne (vers 1900)

La seule difficulté inhérente à [s]a situation professionnelle [...] sera celle de concilier ses devoirs de famille avec ses devoirs professionnels : non pas qu'à Chambéry, les premiers lui aient fait négliger les seconds ; mais j'avais trouvé, cette année, que son mari, ses enfants pénétraient un peu trop dans l'École. Ses enfants vont grandir. Elle n'aura plus à les suivre d'aussi près. On peut donc espérer que les devoirs entre lesquels Mme Eidschenck est obligée de se partager pourront se concilier⁸⁸.

Femme dynamique, qui voulait « tout rénover » et qu'on surnommait pour cela « l'architecte⁸⁹ », Albertine Eidschenk, loin de rester dans l'ombre de son mari, entre dans la lumière à la Belle Époque, en jouant un rôle majeur dans l'association des fontenaysiennes, en écrivant dans de nombreux périodiques, en prenant la direction de la plus grosse école normale à Douai et en se faisant élire en 1905 au Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Marie Baertschi, militante de la laïcité de Fontenay à Sévigné

Entrée en 1887 à Fontenay, Marie Baertschi a pour maîtresse-répétitrice Albertine Eidschenk. Elle quitte l'école deux ans plus tard avec le certificat d'aptitude au professorat des lettres dans les écoles normales, qu'elle complète l'année suivante par le même diplôme en allemand. Elle commence alors une carrière de professeure d'école normale et est jugée par ses inspecteurs comme une enseignante hors pair. Cependant, en 1897, Marie Baertschi entre en conflit avec sa hiérarchie qui lui reproche une position trop militante sur la laïcité. Sur fond d'affaire Dreyfus, déçue de la frilosité de l'institution, Marie Baertschi réclame un congé qu'elle prolonge jusqu'en 1904. Ambassadrice, comme Albertine Eidschenk, de l'héritage pécardien, elle demande, en 1898, à être nommée maîtresse-répétitrice à Fontenay, ce qui lui est refusé. Elle prépare alors l'agrégation d'histoire en s'inscrivant aux cours du soir du Collège Sévigné⁹⁰. Elle est reçue première au concours en 1899, puis est embauchée par Mathilde Salomon en 1900 pour enseigner à Sévigné où elle exerce jusqu'en 1910. Mathilde Salomon et Marie Baertschi partagent d'indéracinables convictions dreyfusardes. À Sévigné, Marie Baertschi est chargée, pour les classes supérieures, de l'enseignement de la littérature française, de la langue et de la littérature allemandes⁹¹. Elle compte parmi ses collègues une ancienne élève de l'établissement devenue elle

88 Note de l'inspecteur générale en juin 1902, F/17/23836/B.

89 D'après sa fille Jeanne Mauchaussat, citée in *Madame A. Eidschenk-Patin, 1864-1942, directrice de l'école normale d'institutrices de Douai, op. cit.*, p. 25.

90 Voir l'allocution de Mme Édouard Fuster au 25ème anniversaire du Collège Sévigné, le 1^{er} juillet 1905, où elle dit « le privilège [...] d'avoir été élève au Collège et d'y enseigner maintenant ».

91 Voir la lettre présente dans son dossier de carrière datée du 29 janvier 1903, F/17/23692.

aussi agrégée, Madeleine Daniélou, qui s'appelle alors Mlle Clamorgan. À la différence de Mathilde Salomon, athée, et de Marie Baertschi, agnostique, Madeleine Daniélou est une fervente catholique, ce qui crée des tensions. Ironie du sort, Marie Baertschi se convertit au catholicisme dix ans plus tard, et retrouve Madeleine Daniélou dans les réseaux catholiques après-guerre.

Mais en ce début de XX^e siècle, la fontenaysienne s'oppose à l'empreinte catholique dans l'instruction, sans pour autant attaquer la foi en tant que telle. Elle déclare en 1901 que la croyance constitue une « opinion parfaitement légitime et respectable⁹² », avec laquelle elle « sympathise encore très volontiers en la personne de [s]es amis, dont quelques-uns sont des matérialistes très enragés, d'autres, des religieux convaincus ». Parmi ces croyants, Marie Baertschi pense sans doute à son époux, Édouard Fuster, de confession protestante⁹³. C'est au tournant du siècle que ces deux républicains se rencontrent, à la faveur du mouvement d'éducation populaire né de l'Affaire. En mars 1899, Édouard Fuster livre à la revue protestante *Foi et vie* une description enthousiaste d'une soirée populaire organisée par le poète socialiste et dreyfusard Maurice Bouchor, à Montrouge :

1 500 personnes, ce soir, s'entassent [...] dans la longue salle basse, [...] quelques instituteurs, professeurs [...] ; des apprentis et des ouvriers qui [...] sont venus sans s'endimancher, [...] beaucoup de femmes, [...] et des enfants [qui] se réveillent au bon moment, quand « la jolie dame » chante, quand le bon poète secoue sa lourde barbe fauve en leur expliquant simplement de belles choses⁹⁴.

Il y a fort à parier que cette « jolie dame », qui chante au côté de Bouchor soit Marie Baertschi. Impliquée précocement dans le mouvement des UP, engagée notamment à Montrouge, partenaire assidue de Bouchor pour des lectures à deux voix de *La Muse et l'Ouvrier*, organisatrice de chœurs et chanteuse régulière dans des soirées populaires, cette « jolie dame » a tout pour être Marie Baertschi, à une époque où les femmes sont rares sur les estrades. À l'instar de cette soirée populaire, au tournant du siècle, les trajectoires de Marie Baertschi et d'Édouard Fuster ne cessent de se croiser. Au printemps 1900, alors que Marie Baertschi présente au Congrès international des œuvres et institutions féminines de l'Exposition universelle un projet de réforme des écoles normales, Édouard Fuster assiste lui aussi aux séances, cette fois au nom du Cercle du Travail féminin, groupement laïque cherchant à venir en aide aux ouvrières⁹⁵.

Marie Baertschi et Édouard Fuster se marient le 23 août 1900. Lors de la création en janvier 1901 de la revue *Pages libres* née dans le sillage du dreyfusisme, ils apparaissent tous deux parmi les douze membres fondateurs. Marie Baertschi est alors enceinte : elle accouche de Jean en mai

92 « Observation », *Pages libres*, 28 septembre 1901.

93 Sur Édouard Fuster, voir Raymond Dartevelle (dir.), « Édouard Fuster dans la construction de l'État social », *Les Études sociales*, n°166-167, 2019.

94 Édouard Fuster, « Profils d'œuvres – les lectures populaires du poète Bouchor », *Foi et vie*, 1^{er} mars 1899.

95 Séance du 19 juin 1900, *Actes du Deuxième congrès international des œuvres et institutions féminines*, op. cit., p. 59-60.



Édouard et Marie Fuster avec Jean (1901)

de la même année, puis de Germaine en mars 1904, sans cesser son travail à Sévigné. Elle retrouve même en parallèle de Sévigné un poste de professeure d'école normale à la rentrée 1904, dans un contexte politique bien différent de celui qui l'a amenée à s'éloigner de l'institution à la fin du XIX^e siècle. Tout comme Pauline Kergomard, elle est par ailleurs active dans la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant et dans le Comité des dames de la Ligue de l'enseignement.

Bilan et perspectives

À travers ces quatre portraits apparaissent des points communs entre Pauline Kergomard, Jeanne Desparmet-Ruello, Albertine Eidenschenk et Marie Baertschi. Alors que beaucoup de femmes fonctionnaires de haut niveau – professeures de lycée, d'école normale, inspectrices – sont célibataires, toutes les quatre sont mères de famille. Par ailleurs, toutes se sont mariées relativement tard : lors de son mariage, Pauline Kergomard a 25 ans, Jeanne Desparmet-Ruello 35, Albertine Eidenschenk 29 et Marie Baertschi presque 32, à une époque où l'âge moyen des femmes au mariage est de 24 ans⁹⁶. On peut avancer plusieurs hypothèses pour expliquer cet âge tardif. Les quatre personnalités étudiées ici ont mené des études et une carrière professionnelle absorbantes. Le mariage n'est sans doute pas leur priorité, puisqu'il ne leur est pas nécessaire d'un point de vue financier : elles sont indépendantes. Ensuite, issues des classes populaires ou moyennes, elles ne disposent pas de dot, et échappent donc au modèle du mariage bourgeois, où les filles sont mariées jeunes. Effet de ces mariages tardifs ou volonté de contrôle des naissances, toutes les quatre sont mères de deux ou trois enfants, alors qu'elles sont nées dans des familles plus nombreuses.

Dans les quatre parcours étudiés ici, les unions sont des mariages d'amour, qui respectent une certaine homogamie : Jules Duplessis-Kergomard voulait être écrivain, il est un militant républicain ; Henry Desparmet est un ingénieur en travaux publics libre-penseur et socialisant ; Laurent Eidenschenk est agrégé d'allemand et lui aussi socialisant ; Édouard Fuster est un publiciste spécialiste de la question sociale devenu professeur au Collège de France. Ces quatre unions constituent donc des couples d'intellectuels où les discussions dans l'intimité nourrissent l'engagement public⁹⁷. Dans les trois premiers couples, les épouses éclipsent d'ailleurs leur époux par leur visibilité publique. Chez les Kergomard et les Desparmet, le déséquilibre va plus loin encore : ce sont les femmes qui font vivre la famille. Leurs dossiers de carrière témoignent d'ailleurs de la désapprobation de l'administration face à cette inversion des normes de genre. Les archives de l'Instruction publique démontrent aussi la difficulté, pour l'administration, d'admettre

96 Pierre Longone, « Le mariage en question ? », *Population et sociétés, bulletin mensuel d'informations démographiques, économiques, sociales*, septembre 1976, n°94.

97 Voir Raymond Darteville et Mélanie Fabre (dir.), « Couples d'intellectuels, de l'intime au politique (1880-1940) », *Les Études sociales*, n°168, 2019/2.

la double fonction de mère et d'épouse qu'occupent ces femmes. Dans le cas des directrices – Jeanne Desparmet-Ruello, Albertine Eidenschenk –, le problème est d'autant plus épineux qu'elles vivent, avec leur famille, dans les locaux de l'établissement. Tout en voulant former les jeunes filles à devenir des mères et épouses, le ministère critique les femmes mariées à la tête des établissements, moins disponibles que leurs collègues célibataires.

« Partant de l'hypothèse que la sphère privée est un terrain de l'aventure démocratique⁹⁸ », ce prologue a cherché à donner une profondeur intime à ces quatre intellectuelles qui vont désormais être analysées à travers les positions qu'elles adoptent publiquement entre les années 1880 et 1914, période au cours de laquelle elles se construisent une stature d'intellectuelles. Mais l'objectif de ce développement ne se limitait pas à donner une « épaisseur » intime à ces quatre personnalités. Il visait aussi, en étudiant ces destins de manière parallèle, à ouvrir la voie pour saisir des phénomènes plus globaux dans la suite de cette thèse.

C'est en effet à travers des trajectoires comme celles-ci que peuvent être étudiés d'une autre manière des réseaux – professionnels autant que militants – ainsi que des institutions – l'ENS de Fontenay, les écoles normales, les lycées de jeunes filles, voire les écoles maternelles. En effet, ces quatre personnalités dont la trajectoire connaît une accélération au moment des lois scolaires sont le produit des nouvelles institutions – qui leur offrent des opportunités d'étude et d'emploi – autant qu'elles participent à la production de ces institutions dont elles deviennent des actrices. Grâce à cette approche au plus près des personnes, ces institutions peuvent être abordées d'une autre manière, à travers les parcours de leurs actrices. La focalisation sur des personnalités permet aussi d'étudier les réactions de ces institutions en des circonstances de crise, notamment lorsque des fonctionnaires sortent de leur devoir de réserve.

Par ailleurs, en analysant la période de formation des individus, la démarche biographique permet d'étudier le terreau dans lequel s'ancrent leurs productions intellectuelles futures. Car, comme le rappelle Jacques Julliard, « les idées ne se promènent pas toutes nues dans la rue⁹⁹ » : l'histoire des idées est indissociable d'une histoire des personnes qui les portent, elles-mêmes produits d'un environnement familial, social, scolaire, d'une communauté professionnelle, et, plus largement, d'une société.

Les parcours individuels de Pauline Kergomard, Jeanne Desparmet-Ruello, Albertine Eidenschenk, Marie Baertschi et de beaucoup de leurs collègues permettent enfin d'étudier l'émergence de « couches nouvelles » féminines, – le concept étant jusqu'alors pensé uniquement au masculin¹⁰⁰ –, sur lesquelles s'appuie la République. Ces femmes issues des classes populaires ou moyennes connaissent une ascension sociale grâce aux postes qui leur sont ouverts dans

98 Anne Muxel, « La politisation dans ou par l'intime », in Anne Muxel (dir.), *La vie privée des convictions, Politique, affectivité, intimité*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 2013, p. 13-21.

99 Jacques Julliard, « Le fascisme en France », *Annales. Économies. Sociétés. Civilisations*, vol 39, n°4, juillet-août 1984, p. 849-861.

100 Chloé Gaboriaux, « Fonder la République sur les « nouvelles couches sociales » (Gambetta) : description du monde social et préférences institutionnelles dans la France des années 1870 », *Histoire@Politique* 2015/1, n° 25, p. 12-23.

l'Instruction publique : l'analyse fine de leur trajectoire permet une meilleure compréhension de cette mutation sociale qui prend de l'ampleur avec le XX^e siècle.

Le pari de cette analyse au plus près des actrices consiste donc à partir de parcours de vie pour poser un nouveau regard sur des réseaux, des institutions, des mouvements d'idées et des évolutions sociales considérés comme les produits de ces trajectoires individuelles entremêlées. « [Tout] en mettant l'accent sur la subjectivité des acteurs et la singularité des parcours¹⁰¹ », il est donc possible de produire autre chose qu'une histoire fragmentée et de saisir au contraire des phénomènes globaux, car, comme l'affirment Philippe Artières et Dominique Kalifa, « la texture [de la société] réside précisément dans cet enchevêtrement d'expériences¹⁰² ».

Sources des photographies du prologue

- Photographies de Pauline Kergomard : Geneviève et Alain Kergomard (introduction de Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard*, Rodez, Fil d'Ariane éditeur, 2000.
- Photographies de Jeanne Desparmet-Ruello : Claire Paul, *Jeanne Desparmet-Ruello, Le combat d'une femme pour les femmes. Pionnière de l'éducation féminine*, La Ciotat, Des auteurs des livres, 2020.
- Photographies d'Albertine Eidenschenk : documents reproduits dans *Madame A. Eidenschenk-Patin, 1864-1942, directrice de l'École normale d'institutrices de Douai, 1905-1926*, Douai, 1978.
- Photographies de Marie Baertschi obtenues par Raymond Dartevelle auprès de ses descendants.

101 Philippe Artières, Dominique Kalifa, « L'historien et les archives personnelles : pas à pas », art. cit.

102 *Ibid.*

PREMIÈRE PARTIE :

**REFONDER L'INSTRUCTION POUR FONDER UN
NOUVEAU RÉGIME**

**LA FABRIQUE D'UNE ÉLITE INTELLECTUELLE AU
FÉMININ**

(ANNÉES 1860 – ANNÉES 1900)

Chapitre 1

**Les débuts de l'instruction publique des jeunes filles :
les grandes écoles de la République, une fabrique d'intellectuelles ?**

Introduction du chapitre 1

On ne peut étudier l'émergence des intellectuelles sans se pencher sur le bouleversement que représentent les années 1880 au sujet des nouvelles opportunités de formation et de carrière offertes aux femmes. Ce faisant, on prend le risque de tomber dans l'écueil pointé par Rebecca Rogers : « En France, l'État est traditionnellement considéré comme l'agent principal du changement, en dépit de l'existence de preuves manifestes du contraire¹. » Mais en étudiant les innovations des années 1880, il ne s'agit pas de nier l'offre éducative qui existait déjà pour les filles avant l'avènement de la République. Le parcours de Clarisse Coignet fait d'ailleurs le lien entre les initiatives du Second Empire et le nouveau régime. En se penchant sur les lois scolaires, l'objectif est plutôt d'insister sur le processus par lequel des femmes accèdent à des professions intellectuelles reconnues par l'État. La création en 1880 de l'École normale primaire supérieure d'institutrices de Fontenay-aux-Roses, qui vise à former le personnel des écoles normales de filles, s'inscrit dans une logique de réorganisation de l'enseignement primaire. Le but est de fonder un nouveau corps professionnel acquis au régime, comme le déclare Ferry au Sénat : « Les cours normaux forment d'honorables individualités enseignantes ; les écoles normales peuvent seules former un corps enseignant² ». Le titre de professeur, désormais octroyé aux enseignants des écoles normales, est emprunté « à un autre ordre d'enseignement [*le secondaire*], [et] correspon[d] à [un] accroissement de dignité intellectuelle³ » pour l'élite du personnel primaire. Mais le titre de professeur est aussi, pour la première fois, accordé officiellement à des femmes, ce qui constitue une petite révolution.

Les sévriennes sont elles aussi amenées à devenir professeures – de lycée – après des concours difficiles. Comme l'écrit Jo Burr Margadant, elles « poursuivent des carrières nécessitant un haut niveau d'instruction et adoptent un modèle masculin de performance et de réussite⁴ ». Fontenaysiennes et sévriennes sont investies d'une mission : elles doivent convertir au républicanisme les filles des classes populaires et les classes bourgeoises, sans pour autant contrevenir à l'ordre social et à l'ordre des sexes. Les deux ENS participent donc à l'émancipation d'une génération de femmes tout en contribuant à un travail d'« inculcation des limites⁵ ».

Jusqu'alors, l'historiographie s'est peu penchée sur ces deux écoles. Si Sèvres a été étudiée dans quelques travaux⁶, les deux sources principalement mobilisées ici pour la décrire n'ont pas été utilisées. Quant à Fontenay, c'est un angle mort de l'historiographie⁷.

1 Rebecca Rogers, (préface de Michelle Perrot), *Les bourgeoises au pensionnat : l'éducation féminine au XIX^e siècle*, traduit par Céline Grasser, Rennes, PUR, 2015 (version dématérialisée), chapitre 4.

2 Jean-Noël Luc, « L'École Normale Supérieure de Saint-Cloud : clé de voûte de l'enseignement primaire, 1882-1914 », *Historical Reflections*, Waterloo, Historical Reflections Press, 1980, p. 417-427.

3 *Ibid.*

4 Jo Burr Margadant, *Madame le Professeur*, *op. cit.*, p. 6 : « having pursued careers that require a high level of training, adopt a masculine model of performance and success ».

5 Formule de F. Muel-Dreyfus, citée par Jean-Noël Luc, « L'École Normale Supérieure de Saint-Cloud », *art. cit.*

6 Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.* et Jo Burr Margadant, *Madame le Professeur*, *op. cit.*

7 À l'exception d'un travail « mémoriel » d'Yvonne Oulhiou, *L'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses à travers le temps*, Fontenay, ENS de Fontenay-aux-Roses, 1981.

Ce chapitre étudie en outre la façon dont se constitue le nouveau métier de professeure en analysant les souvenirs de jeunesse de quatre intellectuelles : Marguerite Aron, qui publie en 1901 le journal qu'elle a tenu à Sèvres ; Jeanne Crouzet-Benaben, qui rédige au seuil de la mort les souvenirs de sa jeunesse sévrienne ; Albertine Eidenschenk et Marie Baertschi, qui écrivent leurs souvenirs de Fontenay au seuil du *xx^e* siècle. Certes, ces souvenirs écrits pour la plupart *a posteriori* « ne sont pas plus “neutres” ou plus marqués par l'innocence que d'autres témoignages⁸ » : comme l'écrivent Jean-François Condette et Véronique Castagnet-Lars, ils sont « une alchimie complexe entre souvenirs réels, recompositions mémorielles [...] avec parfois d'ailleurs un appui sur des documents conservés⁹ ». Croisés avec d'autres sources, ces récits sont malgré tout pertinents dans une démarche historique. Ainsi, comme le rappellent Philippe Artières et Dominique Kalifa, après plusieurs décennies de recours à ces documents, « l'idée selon laquelle les procédures d'authentification, de vérification, de regroupement ne fonctionnent pas avec l'écriture de soi [...] n'apparaît guère défendable¹⁰ ». En l'occurrence, il s'agit ici, en confrontant plusieurs sources et en analysant des récit d'étudiantes¹¹ devenues par la suite des enseignantes, de découvrir comment sont intériorisées les valeurs qui régissent ce métier et de revenir sur un moment charnière dans ces vies d'intellectuelles : celui de la transition vers l'âge adulte.

Dans un premier temps, on remontera aux racines des lois scolaires à travers la trajectoire de Clarisse Coignet, une républicaine de la première heure active dans les débats éducatifs dès le Second Empire. Il faudra ensuite étudier les ENS de Fontenay et de Sèvres, nouvelles institutions d'instruction féminine et laïque créées dans les années 1880, à travers des parcours d'étudiantes.

I- Clarisse Coignet, une républicaine de la première heure dans les débats fondateurs de l'école publique

C'est dans la dernière décennie du Second Empire qu'il faut se plonger pour étudier les racines de l'œuvre pédagogique de la Troisième République. La trajectoire de Clarisse Coignet, assez méconnue de l'historiographie¹², est particulièrement éclairante pour qui s'intéresse à ce « moment républicain » étudié par Philip G. Nord et défini par Vincent Duclert comme « la

8 Jean-François Condette et Véronique Castagnet-Lars, « Écrire l'histoire des élèves : problèmes de sources et de méthodes », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 151 | 2019, mis en ligne le 15/01/2019, consulté le 10/01/2020, <https://www.cairn.info/revue-histoire-de-l-education-2019-1-page-9.htm>.

9 *Ibid.*

10 Philippe Artières, Dominique Kalifa, « L'historien et les archives personnelles : pas à pas », art. cit.

11 Voir Pierre Molinier, *La naissance de l'étudiant moderne : XIX^e siècle*, Paris, Belin, 2002 et Carole Lécuyer, « Une nouvelle figure de la jeune fille sous la III^e République : l'étudiante », *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 01 janvier 2005, consulté le 21 mars 2020, <http://journals.openedition.org/cli0/437>.

12 Plusieurs historiens la citent brièvement à propos de l'élaboration d'une morale laïque, dont Patrick Cabanel et Pierre Ognier. Bernard Demars lui a consacré une courte notice dans le *Dictionnaire biographique du fouriérisme* (« Coignet, Clarisse Joséphine, née Gauthier », mise en ligne en août 2012). Jeannine Joliot lui a quant à elle consacré trois articles dans les *Procès-verbaux et mémoires de l'Académie de Besançon* entre 1982 et 1987, mais ces articles ne sont que le résumé des *Mémoires* de C. Coignet et ne se fondent pas sur une démarche historique.

République avant la République, [...] ce processus d'acculturation politique, de conscience civique et d'engagement intellectuel¹³» qui caractérise la transition démocratique du Second Empire à la République. Clarisse Coignet est une des rares femmes qui évoluent dans cette contre-élite « nourrie d'une culture politique alternative [alors que] la dictature est encore en place¹⁴».

Clarisse Coignet contribue en effet dès les années 1860 à poser les bases de la pensée républicaine en matière d'éducation. Il s'agit de montrer ici le rôle de « passeur » qu'elle joue entre l'opposition républicaine au Second Empire et les bâtisseurs de l'œuvre scolaire de la Troisième République. Partisane d'une instruction ambitieuse pour les jeunes filles, elle-même philosophe reconnue, Clarisse Coignet défend par ailleurs dès le Second Empire le principe de laïcité. La proclamation de la République en 1870 constitue une rupture dans sa trajectoire intellectuelle : c'est à ce moment-là qu'elle est projetée dans les cercles du pouvoir. Elle milite alors en faveur de l'enseignement secondaire des jeunes filles, de l'institution d'une morale laïque dans toutes les écoles publiques, de la coéducation, de l'adoption de la méthode Froebel pour l'instruction des enfants, de l'égalité salariale entre instituteurs et institutrices, de la création d'un corps enseignant féminin de haut niveau. Si les réformes scolaires des années 1880 donnent une réalité à certains de ses projets, une grande partie de ses revendications seront au cœur des débats de la Belle Époque.

Clarisse Coignet est sans aucun doute une pionnière, dont la pensée étonne par la diversité des champs qu'elle brasse. Consciente du caractère exceptionnel de sa trajectoire, Clarisse Coignet n'hésite d'ailleurs pas à se mettre en scène comme intellectuelle dans ses mémoires, ainsi que dans d'autres textes où elle utilise le « je » pour s'exprimer avec autorité sur des sujets politiques.



Clarisse Coignet, buste de marbre blanc, 1888, par Syamour (Marguerite Gagneur).

A) La traversée du siècle d'une républicaine

Née en 1823, fille d'un grand industriel, mariée à un riche entrepreneur, Clarisse Coignet est, par sa situation de bourgeoise et par son appartenance générationnelle, plutôt marginale par rapport aux autres intellectuelles analysées dans cette thèse. Active avant et pendant toute la période qui nous intéresse, elle évolue au cœur des réseaux de pouvoir qui initient à partir de 1879 les grandes réformes pédagogiques. Le destin de Clarisse Coignet s'étend de la Révolution française à la Grande Guerre. Elle est en effet pétrie depuis son enfance des principes de 1789 hérités d'un père républicain. Son extraordinaire longévité l'amène par ailleurs à vivre jusqu'en 1918. Sa trajectoire est donc une traversée du XIX^e siècle que nous abordons ici à l'aune des débats éducatifs.

13 Vincent Duclert, « Préface », in Philip G. Nord (trad. Christophe Jaquet), *Le moment républicain: combats pour la démocratie dans la France du XIX^e siècle*, Paris, Armand Colin, 2013, p.12.

14 Philip G. Nord, *Ibid.*, p. 30.

Alors qu'elle est septuagénaire, Clarisse Coignet songe à sa postérité et publie entre 1899 et 1904 ses mémoires en quatre tomes, où elle évoque sa contribution à l'établissement de la Troisième République. C'est l'unique personnalité rencontrée dans cette thèse qui assume un tel projet autobiographique¹⁵. Dans une lettre à son amie Arvède Barine¹⁶, elle précise ses intentions :

Je voulais aussi vous porter moi-même les trois volumes de mes mémoires [...]. Mon intention [...] e[s]t de les réviser en vue d'une publication après moi [...]. Il me reste deux chapitres à faire : l'un pour indiquer le point de vue religieux auquel je suis arrivée, l'autre un coup d'œil général jeté sur mon existence. [...] Il est bien entendu que vous me garderez un secret absolu sur ces livres¹⁷.

Dans une brochure de 1903 qu'elle intègre ensuite à ses mémoires, Clarisse Coignet n'hésite pas, de son regard surplombant, à faire un bilan du nouveau régime et du rôle qu'elle y a joué :

Pendant plus de 20 ans, au cours de la lutte contre les éléments militants de l'ancien régime, je n'ai cessé d'exposer et de défendre dans la *Revue Bleue* les principes républicains, en particulier la laïcité de l'enseignement, et en même temps je publiais chez Alcan un cours de morale laïque à l'usage des écoles primaires. [J'ai] ainsi, dans ma modeste sphère et ma faible mesure, participé à la transformation de mon pays, de monarchie plus ou moins absolue, en libre république¹⁸.

Clarisse Coignet revendique clairement une posture d'intellectuelle au service de la République. Ses convictions républicaines se sont forgées en plusieurs étapes. À douze ans, son père l'initie à la politique en commentant avec elle le *National*. Alors que Clarisse Coignet est adolescente, sa cousine se marie à Victor Considerant, disciple de Fourier. Clarisse Coignet s'enthousiasme alors pour cette religion républicaine et sociale¹⁹. À 20 ans, après la ruine de son père, elle se fait engager dans un pensionnat puritain en Angleterre, où elle découvre les vertus du protestantisme comme « méthode d'autonomie religieuse²⁰ ». Cette période transforme ses convictions éducatives : elle partage avec la directrice de l'institution la conviction que « le but de l'éducation n'est pas de gouverner les enfants, mais de leur apprendre à se gouverner eux-mêmes²¹ ».

15 L'autobiographie de Jeanne Crouzet-Benaben a été publiée après sa mort par son petit-fils, sans qu'elle ne l'ait réclamé. Son récit ne concerne que ses années de formation intellectuelle, non ses engagements d'adulte. Il en va de même de Marguerite Aron, dont le *Journal* a été publié à la demande de Camille Sée, et d'abord anonymement.

16 Sur Arvède Barine, voir Isabelle Ernot, « Une historienne au tournant du siècle : Arvède Barine », *Mil neuf cent, revue d'histoire intellectuelle*, Paris, société d'études soréliennes, 1998, n°1, p. 93-131.

17 Lettre à Arvède Barine, 2 mai 1906, NAF 18341.

18 Clarisse Coignet, *Où allons-nous ?*, Paris, H. Paulin, 1903, 68 p., p. 7.

19 Elle publie d'ailleurs en 1895 un ouvrage intitulé *Victor Considérant, sa vie, son œuvre*, chez Félix Alcan.

20 Formule empruntée à Patrick Cabanel, *Le Dieu de la République. Aux sources protestantes de la laïcité (1860-1900)*, Rennes, PUR, 2003, p. 87.

21 Clarisse Coignet, *Mémoires, tome 2*, Lausanne, C. Pache-Varidel, 1900, p. 82.

Alors qu'au grand dam de sa mère, elle n'a jamais adhéré au catholicisme, son séjour en Angleterre pousse Clarisse Coignet à se convertir à un protestantisme très libéral. Dans ses mémoires, elle dit « [son] intérêt devant cette religion sans prêtres, sans rites, sans autorité extérieure, et pourtant si puissante et agissante sur les âmes²² ». Revenue en France après 1848, elle se rapproche des milieux du protestantisme libéral. Sa trajectoire spirituelle et politique ressemble à celle de plusieurs grands noms de la Troisième République. Comme Ferdinand Buisson, Félix Pécaut et Jules Steeg, elle évolue vers un protestantisme complètement détaché de l'institution, tout en gardant une religiosité et une profonde admiration pour la Bible. Comme ces grandes figures, c'est dans la réforme éducative que Clarisse Coignet réinvestit ses idéaux de libre examen et d'autonomie morale.

L'intérêt de Clarisse Coignet pour les questions d'instruction ne date pas de la fin du XIX^e siècle. Dès son retour en France après son expérience anglaise, elle collabore au *Journal des mères et des enfants* dirigé par Jules Delbrück, fouriériste qui cherche à transformer les salles d'asile en lieux d'expérimentation sociétaire pour les enfants des classes populaires. En 1849-1850, elle publie dans cette revue des études réalisées en Angleterre²³. En 1850, elle se marie avec François Coignet, un fouriériste lyonnais. Le couple s'oppose au coup d'État de Louis-Napoléon Bonaparte en offrant notamment refuge à Jules Favre et à Christophe Bertholon, deux membres influents du parti républicain²⁴. À partir de cette date, Clarisse Coignet considère que l'échec de la République ne pourra être conjuré que grâce à l'école. Ainsi, dans son premier livre publié en 1856 et intitulé *De l'enseignement public au point de vue de l'Université, de la Commune et de l'État*, elle écrit : « L'éducation universelle doit précéder le suffrage universel, afin que celui-ci soit compris dans le devoir qu'il impose, aussi bien que dans la dignité qu'il donne. [...] Au lieu donc de bâtir des clubs, élevons des écoles²⁵. » Cet ouvrage révèle le lien entre engagement politique et réflexion éducative chez Clarisse Coignet. Il inaugure aussi sa reconnaissance publique : « Ce livre inexpérimenté [...] est bien accueilli du public qui pense, à une époque où le pouvoir écrase la pensée. Toutes les feuilles républicaines en parlent, et, chose pour moi tout à fait inattendue, deux feuilletons très sympathiques me sont consacrés dans la *Gazette de France*²⁶. »

B) Rencontre avec Élisabeth Lemonnier : éducation populaire, instruction des filles et laïcité

Évoluant dans les milieux hostiles au Second Empire, Clarisse Coignet rencontre Élisabeth Lemonnier, militante saint-simonienne active dans la formation professionnelle des ouvrières. Clarisse Coignet intègre le conseil d'administration de sa Société pour l'enseignement professionnel des femmes dès sa fondation en 1862. Comme Élisabeth Lemonnier, elle est convaincue de la nécessité

22 *Ibid.*, p. 107.

23 *Ibid.*, p. 170.

24 Clarisse Coignet, *Mémoires*, tome 3, Lausanne, C. Pache-Varidel, 1901, p. 44.

25 Clarisse Coignet citée par Patrick Cabanel, *Le Dieu de la République*, op. cit., p. 142.

26 Clarisse Coignet, *Mémoires*, tome 3, op. cit., p. 171.

d'offrir aux femmes du peuple les moyens d'une indépendance financière. Elle est par ailleurs séduite par le caractère pionnier de l'initiative concernant les rapports entre religion et école :

[Élisa Lemonnier] a fondé dans notre pays la première école [...] professionnelle et laïque, laïque au sens vrai et supérieur du mot. Non point le laïcisme systématiquement hostile à la religion, mais le laïcisme qui la respecte, se tenant seulement en dehors des professions de foi particulières, parce que la profession de foi exclut la neutralité et que l'école se présente comme un terrain neutre pour tous les cultes²⁷.

Au conseil d'administration se côtoient catholiques, protestants, juifs et libres-penseurs. Admirative d'Élisa Lemonnier et de son œuvre, Clarisse Coignet lui consacre une biographie en 1866, un an après sa mort²⁸. Elle devient par ailleurs avec Mme Jules Simon une porte-parole de la Société pour l'enseignement professionnel des femmes. Le 23 août 1874, c'est elle qui prononce le discours de distribution des prix des écoles professionnelles de jeunes filles au Cirque d'hiver. Elle évoque les oppositions auxquelles les écoles ont dû faire face, notamment de la part de la droite catholique, et fait l'apologie de l'instruction professionnelle des filles :

Avec la profession, vous n'êtes plus des êtres oisifs et dépendants [...] : vous êtes des membres actifs et producteurs et vous en acquérez la dignité et les droits. [...] Vous vous appartenez vous-même. Dans une société démocratique comme la nôtre, la profession [...] vous donne une participation plus directe à tous les intérêts de votre pays²⁹.

Exemptée pour sa part de la nécessité de gagner sa vie, Clarisse Coignet défend en 1880 le droit des femmes à travailler : « [La femme] est parfaitement en état de se suffire à elle-même, et une société démocratique lui ouvrira largement toutes les carrières compatibles avec l'ordre public. Les bonnes mœurs y sont intéressées³⁰. » Elle contredit ici la doxa qui consiste à présenter le travail féminin comme un risque de dissolution des mœurs.

C) Une mère de famille devenue philosophe

Non seulement Clarisse Coignet revendique le droit, pour les femmes des classes populaires comme bourgeoises, de mener une activité professionnelle rémunératrice, mais elle défend aussi leur droit de participer à la vie intellectuelle, après y avoir elle-même eu accès.

27 Clarisse Coignet, *Mémoires, tome 3, op. cit.*, p. 128.

28 Clarisse Coignet, *Biographie de madame Lemonnier*, Paris, 1866, 23 p.

29 Clarisse Coignet, « Discours à la distribution des prix des écoles professionnelles de jeunes filles », *Revue bleue*, 5 septembre 1874.

30 Clarisse Coignet, « Instruction secondaire des jeunes filles. De l'enseignement de la morale. Plan, méthode et esprit de cet enseignement », *Revue bleue*, 24 juillet 1880.

En 1859, alors qu'elle a 36 ans, Clarisse Coignet rencontre Alexandre Massol. Héritier du socialisme utopique, devenu saint-simonien après la révolution de 1830, il anime à partir de 1862 la loge franc-maçonne des Émules d'Hiram³¹. Tombé sous le charme de Clarisse Coignet, qui n'avait été instruite que par sa mère et des institutrices privées quand elle était enfant, Massol lui fait découvrir le latin, le grec et la philosophie. Passionnée par cette discipline, Clarisse Coignet commence à publier sa pensée philosophique. Nombre de ses lecteurs la prennent pour un homme. Elle déclare à ce propos : « Rien ne m'amusait comme ces méprises, revanche bien légitime du dédain philosophique si souvent montré à mon sexe³². »

Michèle le Dœuff a en effet montré combien la philosophie reste fermée aux femmes avant le XX^e siècle. Analysant les rares figures féminines dans l'histoire de cette discipline, elle constate que « c'est seulement par la médiation d'un homme qu'elles ont pu avoir accès au discours théorique³³ », ce qui se vérifie chez Clarisse Coignet. Si celle-ci se réjouit de sa « revanche » sur le monopole masculin, elle refuse cependant d'apparaître comme une femme savante :

On répugne, d'ordinaire, à admettre qu'une femme puisse unir à [...] un travail intellectuel sérieux, les devoirs [...] du foyer. Préjugé provenant, chez les hommes, de la tendance orgueilleuse à monopoliser en faveur de leur sexe la faculté de généralisation et que certaines femmes contribuent aussi à répandre. [...] L'œuvre propre de la femme, la création du foyer, s'impose sans doute à elle avant toute autre ; mais cette œuvre n'entrave point son propre développement. [...] Les joies sérieuses de l'esprit, d'ailleurs, rendant insensible aux vanités mondaines, facilitent singulièrement la tâche à l'intérieur, je l'expérimente journellement³⁴.

Consacrant un chapitre de ses mémoires à la glorification de son expérience de la maternité, Clarisse Coignet souligne la compatibilité entre l'activité intellectuelle et le « destin » féminin. Elle se réjouit d'une phrase prononcée par Massol à la fin d'une de leurs discussions philosophiques : « Il n'y a pas en vous un fil de bas-bleu³⁵ ! » Au lieu de critiquer ce concept utilisé pour ridiculiser les écrivaines de son époque, Clarisse Coignet le reprend à son compte pour s'en démarquer. Cela illustre parfaitement une remarque de l'historienne Isabelle Ernot : « Une partie de la domination masculine est là : dans la capacité à obliger l'autre sexe à se conformer à une représentation qu'il a forgée de lui³⁶. » Mère et épouse avant tout, Clarisse Coignet espère, « en échange de l'expression de son conformisme social, obtenir de la cité la reconnaissance de ses talents intellectuels³⁷ ».

31 Philip G. Nord (préface de Vincent Duclert), *Le moment républicain*, op. cit., p. 45.

32 Clarisse Coignet, *Mémoires*, tome 3, op. cit., p. 313.

33 Michèle le Dœuff, « Cheveux longs, idées courtes », in Michèle le Dœuff, *Recherches sur l'imaginaire philosophique*, Payot, 1980, p.133-166.

34 Clarisse Coignet, *Mémoires*, tome 3, op. cit., p. 153.

35 *Ibid.*, p. 376.

36 Isabelle Ernot, *Historiennes et enjeux de l'écriture de l'histoire des femmes*, op. cit., p. 423. Elle utilise cette formule pour évoquer Clarisse Bader, une contemporaine de Clarisse Coignet.

37 *Ibid.*, p. 218.

D) Clarisse Coignet, philosophe de la Morale indépendante : les prémices du concept de laïcité

Lorsqu'il fonde en 1865 la revue hebdomadaire *La Morale indépendante*, Massol demande à Clarisse Coignet d'y participer. Cette dernière est dans un premier temps dubitative, craignant que la revue devienne une machine de guerre contre la religion. Il faut dire, comme le souligne Pierre Ognier, que l'hebdomadaire est une initiative du Grand Orient de France qui se donne pour but de fonder une morale hors de la religion³⁸. Cependant, Massol rassure Clarisse Coignet : la composition du comité de rédaction garantit que toutes les opinions seront représentées. Frédéric Morin, disciple du penseur catholique Frédéric Ozanam, siège par exemple au comité de rédaction. « Prévoyant autour du nouvel organe un bruit de polémique auquel il est toujours bon d'échapper pour une femme³⁹ », Clarisse Coignet propose de rester anonyme, mais devant le refus de Massol, se résout à signer « C. Coignet », ce qui explique les confusions qui s'ensuivirent sur son sexe.

La Morale indépendante paraît du 6 août 1865 au 31 juillet 1870. Clarisse Coignet contribue à 118 des 258 numéros publiés, en consacrant notamment une série d'articles au saint-simonisme, à l'éclectisme, école de Victor Cousin, et à la critique de nombreux systèmes philosophiques qui marquèrent le XIX^e siècle. Elle rédige par ailleurs nombre de comptes-rendus critiques d'ouvrages philosophiques. Elle est une pièce maîtresse de la revue, ce que confirme la publication de son ouvrage de 1869 intitulé *La Morale indépendante dans son principe et dans son objet*, que Françoise Mayeur considère comme la charte philosophique du mouvement⁴⁰. Dans ce texte, Clarisse Coignet présente la morale indépendante non comme « une école suivant les errements d'un maître [mais comme] une république d'ouvriers d'accord sur le fondement de l'édifice, et qui [...] s'instruit et s'éclaire par le travail même qu'elle accomplit⁴¹ ». Elle voit dans ce mouvement un exemple de la lutte séculaire entre les tenants de l'émancipation de l'esprit humain et ceux qui cherchent à l'asservir. Pour elle, la morale indépendante est un prolongement, sur le terrain philosophique, de la Révolution française. Adoptant une vision téléologique de l'histoire, elle considère que l'humanité est arrivée à un point où la construction d'une morale indépendante des systèmes religieux est devenue nécessaire : « Aujourd'hui la critique [...] nous montre [...] les révélations comme des croyances non démontrées qui relèvent du sentiment individuel [...]. La morale sera-t-elle donc emportée dans cette grande submersion des croyances arbitraires⁴² ? » Pour Clarisse Coignet, si la morale restait attachée aux systèmes religieux, elle risquerait de sombrer avec les religions elles-mêmes, d'où la nécessité de fonder une morale autonome.

38 Pierre Ognier, « La "Morale indépendante" sous le Second Empire (1865-1870) », in Alain Dierkens (dir.), *L'intelligentsia européenne en mutation. 1850-1875*, Bruxelles, Université de Bruxelles, 1998, p. 155-174. Pour une brève présentation de la participation de Clarisse Coignet au mouvement, voir Jeffner Allen, « Clarisse Coignet », in Mary Ellen Waithe (dir.), *The History of Women Philosophers*, volume 3, Dordrecht, Kluwer, 1991, p. 171-183.

39 Clarisse Coignet, *Mémoires*, tome 3, op.cit., p. 293.

40 Françoise Mayeur, « Le positivisme et l'École républicaine », *Romantisme*, n° 21-22, 1978, p. 137-147.

41 Clarisse Coignet, *La Morale indépendante*, Paris, G. Baillière, 1869, 194 p., p. 8.

42 *Ibid.*, p. 26.

Clarisse Coignet attaque particulièrement deux écoles philosophiques : d'une part, la métaphysique, et particulièrement le spiritualisme et l'éclectisme de Victor Cousin qui dominent à cette période ; d'autre part le positivisme incarné par Comte et Littré. Elle fait de la morale indépendante une troisième voie. Pour commencer, Clarisse Coignet attaque la métaphysique qui considère que le monde humain est gouverné par des éléments extérieurs à lui. Pour la philosophe, si l'esprit humain est libre de croire en des causes extérieures – par exemple en l'action d'un Dieu – l'erreur de la métaphysique est de donner à ces spéculations une *substantialité*, c'est-à-dire une réalité au-delà de l'esprit qui les conçoit. Ainsi, selon Clarisse Coignet, Dieu n'est qu'une hypothèse, et ne peut donc fonder une morale. La morale religieuse aurait par ailleurs pour conséquence de dépouiller l'homme de sa liberté :

Non-seulement c'est Dieu qui nous donne le pardon, mais c'est lui qui incline nos cœurs à l'humilité et qui les dispose à la repentance ; [...] il est impossible de saisir le point où la liberté divine finit, et où la liberté humaine commence. Et pourtant, par un bizarre retour, l'homme, qu'on a représenté comme si faible et si impuissant pour accomplir le bien, devient tout à coup, quand il s'agit du mal, un abîme de souillures. [Pourtant,] Satan est le principe du mal comme Dieu est le principe du bien. [...] Vainement l'Église s'efforce [...] de rétablir la responsabilité humaine, que ses prémisses ont détruite⁴³.

Clarisse Coignet reproche à la morale métaphysique, et notamment à la morale chrétienne, de nier la liberté humaine en faisant des actions des hommes soit le produit de la volonté divine, soit celui de la volonté du diable. Elle souligne la duplicité du système moral de l'Église : si l'homme n'est pas tenu responsable de ses bonnes actions, n'étant que l'instrument de la volonté de Dieu, il est condamné pour ses mauvais gestes, bien que Satan les lui ait inspirés. En somme, pour Clarisse Coignet, aucune morale n'est viable si elle ne prend pour point de départ la liberté humaine.

C'est au nom de cette conclusion qu'elle attaque également le positivisme, qui considère que l'être humain est déterminé par la nature. Elle affirme au contraire que l'homme est libre,

parce qu'enclavé dans un système de forces et de lois qu'on appelle la nature, il entrevoit un but que la nature ne lui donne pas. [...] Tandis que la plante et l'animal travaillent sur un plan qu'ils n'ont pas tracé et en vertu d'une force involontaire, lui, cause, fin, et agent de sa propre fin, tire son plan [...] de lui-même, et le remplit par son propre effort⁴⁴.

La possibilité d'une morale indépendante découle donc, pour Clarisse Coignet, du fait exclusivement humain qu'est la liberté, qui rend l'homme responsable et comptable de ses actions. Alors que la morale métaphysique attache les actions humaines et leur sanction à une

43 *Ibid.*, p. 41-44.

44 *Ibid.*, p. 58-59.

transcendance, que la morale positiviste conditionne les faits humains aux phénomènes naturels, la morale indépendante fait le constat de l'exceptionnalité humaine : seul l'homme est libre, seul il en a conscience, et c'est cette liberté même qui fait de lui un être moral.

Le mouvement philosophique de la morale indépendante a des conséquences politiques. En détachant la morale du dogme religieux, il s'attire les foudres de l'Église. Ainsi Hyacinthe Loyson dénonce-t-il le mouvement du haut de la chaire de Notre-Dame de Paris. Clarisse Coignet répond à cela qu'il n'a jamais été question d'attaquer la foi religieuse « dans son fondement psychologique, mais seulement dans son caractère métaphysique et social⁴⁵. » Mais la morale indépendante n'effraie pas uniquement les catholiques. Elle promeut aussi une nouvelle pensée de l'État, audacieuse parce qu'elle est exprimée sous un régime autoritaire :

Si la morale considère l'homme comme le moyen d'une fin plus élevée que lui, la politique [...] sacrifiera l'individu à la société, le citoyen à la patrie ; elle s'efforcera de faire, non pas des hommes libres et dignes de respect, mais un État puissant et dominateur. [...] Si la morale [...] a pour but la grandeur et l'élévation de l'individu, l'État devient sous son inspiration une simple garantie de liberté [...] des citoyens⁴⁶.

Comme elle l'écrit une trentaine d'années plus tard dans ses mémoires, pour Clarisse Coignet, « la politique dérive de la morale⁴⁷ ». L'élaboration d'une morale indépendante est donc un moyen de préparer un nouveau régime politique, appuyé sur des citoyens autonomes, dégagés des dogmes et ayant appris à user au mieux de leur liberté : la République. La revue de la *Morale indépendante* ayant obtenu l'autorisation de paraître en tant que publication philosophique et morale, il lui est cependant interdit d'aborder les sujets politiques sous peine de sanction. Elle cherche en 1868 à devenir une feuille politique, mais échoue⁴⁸. À partir de là, au lieu de développer des thèmes ouvertement politiques, la revue s'intéresse à l'école. Pierre Ognier constate que les articles liés à la question scolaire se multiplient et atteignent un pic en 1869 et 1870, à la veille de la proclamation de la République. La *Morale indépendante* donne une publicité enthousiaste à la création de la Ligue de l'enseignement en février 1867 et signale en 1870 la fameuse conférence de Jules Ferry à propos de l'égalité d'éducation pour les deux sexes. Clarisse Coignet rejoint d'ailleurs les rangs de la toute nouvelle Ligue de l'enseignement, promise à un grand avenir⁴⁹. Elle s'exprime régulièrement sur les questions scolaires, notamment au sujet des écoles Lemonnier. Il n'est donc pas étonnant que ce soit en tant qu'experte des questions d'éducation qu'elle se trouve sollicitée par le nouveau pouvoir républicain en 1870, à la chute de l'Empire.

45 *Ibid.*, p. 177.

46 *Ibid.*, p. 167-8.

47 Clarisse Coignet, *Mémoires, tome 3, op.cit.*, p. 273.

48 Sur ce point, voir Pierre Ognier, « La "Morale indépendante" sous le Second Empire (1865-1870) », art. cit.

49 Voir Arlette Boulogne, « Les femmes au début de la Ligue de l'Enseignement », *Pénélope*, n°11, Automne 1984, p. 95-98 et Philip G. Nord (préface de Vincent Duclert), *Le moment républicain, op. cit.*, p. 135.

E) Les femmes dans la réforme de l'Instruction publique, priorité de la transition démocratique

À la suite de la proclamation de la République, Clarisse Coignet prend part aux réunions organisées à l'Hôtel de Ville de Paris par le nouveau ministre de l'Instruction publique Jules Simon. Elle est ensuite convoquée par le maire pour siéger dans une commission féminine de douze membres, qui se réunit à partir du 27 octobre 1870 parallèlement à la commission masculine de 40 membres. Les deux commissions ont pour objectif d'élaborer une nouvelle loi sur l'enseignement primaire. Dans la commission des femmes, elle retrouve Julie Toussaint qui dirige la Société pour l'enseignement professionnel des femmes depuis la mort d'Élisa Lemonnier. Liées à cette société siègent aussi dans la commission Mme Jules Simon et Mlle Marchef-Girard.

Joséphine Marchef-Girard, directrice de la première école professionnelle fondée par Élisa Lemonnier, est l'auteure de deux livres sur l'instruction des filles dans les années 1860. Elle devient en 1880 la première directrice du Collège Sévigné, établissement secondaire libre qui sert de modèle à l'État lors de la création des lycées féminins l'année suivante. En 1884, un an après avoir quitté la direction du collège au profit de Mathilde Salomon et après avoir fondé l'École Monceau, elle réclame un poste d'inspectrice générale en insistant sur ses 30 années d'expérience⁵⁰. Dans son ouvrage *Les femmes : leur passé, leur présent, leur avenir*, elle revendique l'égalité intellectuelle des femmes et des hommes et dénonce la performativité des préjugés misogynes :

L'homme, croyant être logique, se dit : la femme n'étant destinée qu'à un rôle très secondaire, n'est douée, par conséquent, que d'une intelligence un peu inférieure ; de quoi lui serviraient des études suivies, une intelligence d'élite ? Et partant de là, il néglige de cultiver cette intelligence, la laisse s'engourdir, et s'applaudit ensuite d'avoir deviné si juste. Raisonnement vicieux qui s'appuie sur une proposition plus que douteuse et dans lequel l'effet devient la cause⁵¹.

Jeanne de Friedberg, dont le profil est assez proche, siège aussi dans la commission féminine de 1870. Inspectrice des salles d'asile depuis son veuvage en 1860, directrice de l'École supérieure de filles de la ville de Paris, elle est nommée en 1880 à la tête de l'ENS de Fontenay⁵².

Dans cette commission, Clarisse Coignet fréquente aussi Mme Bachellery, maîtresse de pension auteure de nombreux textes sur l'éducation des filles, disciple de Jacotot, républicaine engagée en 1848 qui a toujours fait valoir l'égalité d'intelligence entre hommes et femmes⁵³. Clarisse Coignet collabore enfin avec Julie Daubié, première Française bachelière en 1861.

La composition de cette commission fournit un aperçu des personnalités considérées comme expertes des questions éducatives à l'avènement de la Troisième République. Nombre d'entre elles

50 Dossier de carrière de Joséphine Marchef-Girard, F/17/23420.

51 Citée par Isabelle Ernot, *Historiennes et enjeux de l'écriture de l'histoire des femmes*, op. cit., p. 516.

52 Dossier de carrière de Jeanne de Friedberg, F/17/22872.

53 Sur Mme Bachellery, voir Rebecca Rogers, (préface de Michelle Perrot), *Les bourgeoises au pensionnat*, op. cit.

continuent de jouer un rôle majeur dans les décennies qui suivent, et décèdent ou se retirent dans les années 1890, comme Joséphine Marchef-Girard et Jeanne de Friedberg. De toutes ces femmes, Clarisse Coignet est celle qui connut la plus grande longévité. La plupart de ses collègues ont les deux pieds dans le XIX^e siècle. Pauline Kergomard, futur grand nom de l'Instruction publique, n'a alors que 32 ans et n'est pas encore suffisamment active pour y siéger. Et celles qui bénéficieront de la nouvelle offre scolaire de la République sont encore enfants.

Lorsqu'elle se remémore l'année 1870, Clarisse Coignet note que « c'est avec une conscience, un calme, un bon vouloir et un bon accord qui pourraient servir d'exemple à bien des réunions masculines que [la commission des dames a révisé] le programme de l'enseignement primaire⁵⁴ ». Cette remarque *a priori* anodine est en fait révélatrice de la façon dont ces femmes, exclues de la vie politique, s'érigent en modèle du débat démocratique. Lorsque le 3 décembre 1870, les commissions masculine et féminine se réunissent pour échanger leurs conclusions, le rapport des femmes, lu par Clarisse Coignet, contredit celui des hommes. À la différence du rapport concurrent, celui des dames exige par exemple l'obligation pour tout enseignante de posséder un brevet élémentaire, les religieuses disposant jusqu'alors du privilège de la lettre d'obédience. Au terme de tractations, ce sont les conclusions des femmes qui sont acceptées à une grande majorité.

À la suite de cet événement, et pour éviter des dissidences, une sous-commission mixte et paritaire de 14 membres est créée. Clarisse Coignet y siège tout en continuant d'assister aux réunions de la commission des dames. Car l'existence d'une commission mixte n'empêche pas la commission féminine de produire un rapport spécial. Ce texte, signé du 8 février 1871, laisse apparaître le nom de sa rédactrice principale, Clarisse Coignet⁵⁵. Elle y expose son étude en faveur de l'introduction de la coéducation à l'école, à laquelle la commission des dames se dit favorable à raison de 15 voix contre une. Le rapport aborde aussi d'autres questions : il critique par exemple la perspective d'un monopole étatique sur l'enseignement. Rappelons à ce sujet que les écoles d'Élisa Lemonnier, pionnières, relèvent de l'enseignement libre, et que nombre de femmes qui siègent dans la commission sont précisément liées à ces écoles. La commission des dames se déclare par ailleurs aux deux tiers favorable à la laïcité scolaire par l'exclusion de tout enseignement religieux. Elle réclame aussi l'égalité des traitements pour les instituteurs et institutrices, l'identité de l'enseignement secondaire des filles et des garçons. Le rapport se termine par trois vœux : l'organisation d'un véritable enseignement professionnel pour les deux sexes, la réforme de l'enseignement secondaire des garçons et la création d'un enseignement secondaire pour les filles.

Les années 1870-1871 apparaissent comme un laboratoire des réformes pédagogiques mises en place dix ans plus tard. C'est pour Clarisse Coignet un moment de socialisation dans les futurs réseaux politiques au pouvoir. C'est par exemple à cette période qu'elle rencontre Ferdinand Buisson : « Liés par la conformité des sentiments patriotiques et des vues scolaires, nous

54 Clarisse Coignet, *Mémoires*, tome 3, *op. cit.*, p. 337.

55 Clarisse Coignet, *Rapport présenté au nom de la Commission des dames chargée d'examiner les questions relatives à la réforme de l'instruction primaire* (appendice de Fanny Delon), Paris, imprimerie Paul Dupont, 1871.

travaillâmes alors souvent ensemble⁵⁶. » En effet, le nom de Clarisse Coignet apparaît dans le comité de patronage de l'orphelinat des Batignolles, que Ferdinand Buisson dirige en 1871⁵⁷. Cet orphelinat mixte et innovant fusionne bientôt avec celui de Cempuis, qui sera popularisé par une campagne de presse assassine en 1894. L'intérêt de Clarisse Coignet pour cet établissement n'est pas étonnant. En effet, en 1871, le rapport de la commission des dames fait une place importante à la pédagogie novatrice, notamment à la méthode Froebel. Trente ans plus tard, dans ses mémoires, Clarisse Coignet critique les méthodes pédagogiques qui ont dirigé sa propre instruction :

Nos fillettes [ayant] un maître qui éveille leur esprit [...], ne se doutent pas de ce qu'ont été les leçons pour leurs grand'mères [...] ; la géographie : une défilade de capitales, de chefs-lieux, de rivières, de caps, de golfes, etc. ; l'histoire : des noms et des dates ; les langues : des règles et des mots. [Tout cela] à apprendre et à répéter littéralement⁵⁸.

Pénétrée de la nécessité de changer ces méthodes, Clarisse Coignet fonde l'Association pour la réforme et la diffusion de l'enseignement en France. C'est au nom de cette société qu'elle contacte en 1871 Octave Gréard, directeur de l'enseignement primaire de la ville de Paris, qui a pris part avec elle aux commissions de l'Instruction publique l'année précédente. Elle obtient de lui l'autorisation de faire une tentative d'innovation pédagogique dans une école parisienne. L'association y introduit la méthode Froebel et organise le voyage de la directrice à Liège, dans une école qui applique déjà des méthodes novatrices, afin qu'elle les perpétue à son retour⁵⁹.

Dans cette période de transition politique, Clarisse Coignet poursuit aussi une activité de publiciste dans la *Revue politique et littéraire*, plus connue sous le nom de *Revue bleue*. Le directeur de cette feuille, Eugène Yung, avec qui elle partage nombre de ses convictions, est le mari de sa fille aînée. C'est donc dans les pages de la *Revue bleue* qu'elle critique en 1872 le projet de loi sur l'instruction primaire présenté à la Chambre par Jules Simon. Elle déplore son renoncement à laïciser l'enseignement : « Il y a à nos yeux trop d'écart entre les conceptions du gouvernement existant et les vœux les plus légitimes de la démocratie libérale⁶⁰ ». Clarisse Coignet considère par ailleurs que la mise en place de l'obligation scolaire devrait être une priorité du gouvernement : « Dans une démocratie, en effet, quand tous indistinctement peuvent arriver au pouvoir et en disposent par le vote, l'ignorance des individus est le mal le plus dangereux. » L'enseignement obligatoire serait une garantie pour la société entière : « L'intérêt public commande donc de le généraliser [...] par tous les moyens, et si la gratuité absolue est un de ces moyens, on généralisera la gratuité. » Elle conclut par ailleurs avec éclat que la « solution du débat entre l'enseignement laïque et l'enseignement congréganiste se trouvera dans la séparation de l'Église et de l'État ».

56 Clarisse Coignet, *Où allons-nous*, *op. cit.*, p. 31.

57 Patrick Cabanel, *Ferdinand Buisson*, *op. cit.*, p. 91.

58 Clarisse Coignet, *Mémoires, tome 1*, Lausanne, C. Pache-Varidel, 1899, p. 142.

59 Cet épisode est conté dans le tome 3 des mémoires de Clarisse Coignet, *op. cit.*, p. 350.

60 Clarisse Coignet, « Le projet de loi sur l'instruction primaire », *Revue bleue*, 2 mars 1872.

F) Clarisse Coignet dans l'élaboration de la politique scolaire de la République des républicains

Après une décennie d'Ordre moral, le nouveau gouvernement aux mains des républicains lance une série de lois scolaires. En 1879, au moment de la discussion du projet visant à créer un enseignement secondaire pour les jeunes filles, Clarisse Coignet prend la plume dans la *Revue bleue*. Elle commence par établir l'historique de l'instruction des filles en France depuis la Révolution française. Elle déclare que « si les conséquences de [la Révolution] ont été si lentes à se produire, [...] c'est d'abord qu'on ne transforme pas en un jour les mœurs comme les lois, c'est ensuite que les femmes elles-mêmes, loin d'aider à la transformation, l'ont retardée de toutes leurs forces⁶¹ ». Face à ce constat, Clarisse Coignet estime qu'il faut républicaniser les Françaises par l'école. Les lycées doivent avant tout donner aux filles « un véritable amour des institutions de leur pays ». Parce qu'elle se souvient de la polémique autour de la loi Duruy en 1867, Clarisse Coignet est consciente des difficultés que rencontrera l'enseignement secondaire des filles avant d'être accepté : « L'éducation des filles [...] est la dernière réserve des partis anciens ; ils mettront de l'acharnement à la défendre. » Elle est cependant convaincue qu'« aucune réforme n'atteindra les mœurs d'une façon plus profonde, [...] aucune ne donnera à la république plus d'assises ».

Car Clarisse Coignet voit dans l'instauration de lycées féminins une réforme beaucoup plus efficace que celle mise en place par Victor Duruy en 1867. Pour la philosophe, les cours secondaires créés à cette date ne réussissent pas à « forcer [l'élève] à réfléchir ». Dans les cours, et à la différence des lycées, professeurs et élèves n'ont pas de relation suivie, ce qui annihile toute efficacité pédagogique⁶². Par ailleurs, Clarisse Coignet accuse les cours, auxquels assistent les mères des élèves, de ne pas avoir le caractère « de simplicité et de recueillement qui convien[t] à l'école ; ils ne créent pas pour la jeunesse cette atmosphère de réflexion et d'étude qui, la séparant [...] de l'étourdissement du monde, donne aux pensées une direction plus sérieuse et plus ferme ».

Partisane des lycées, Clarisse Coignet espère qu'ils offriront aux filles les mêmes études qu'aux garçons : « Nous n'irons pas jusqu'à bannir le latin et le grec : c'est une puérité de dire que les hommes ont surtout besoin des langues anciennes pour l'étude du droit et de la médecine ; les lettres classiques sont surtout un moyen puissant d'éducation intellectuelle et morale. »

En outre, tout comme Paul Bert, Clarisse Coignet s'oppose à l'existence d'internats dans les nouveaux lycées. Elle y voit la menace du casernement dans une discipline trop stricte héritée d'anciens modèles éducatifs. Comme elle le déclare en 1881, l'éducation claustrale donnée aux femmes ne peut convenir à une société démocratique⁶³. Clarisse Coignet redoute aussi une conséquence de l'internat : la nécessité de fournir aux élèves un enseignement religieux. De manière générale, elle encourage les législateurs à faire preuve d'audace et à ne pas reproduire le modèle du secondaire masculin : « L'État, n'ayant jamais rien fait pour l'enseignement des filles,

61 Clarisse Coignet, « Enseignement secondaire des jeunes filles – les projets de loi de MM. Camille Sée et Paul Bert », *Revue bleue*, 19 avril 1879.

62 Une critique similaire est émise par Madeleine Daniélou 30 ans plus tard. Voir chapitre 6.

63 Clarisse Coignet, *De l'éducation dans la démocratie*, Paris, C. Delagrave, 1881, 344 p., p. 142.

possède ce grand avantage que le passé ne l'enchaîne pas : il ne se heurte à aucune routine, à aucun préjugé du corps enseignant [...]. Il peut créer de toutes pièces⁶⁴. » La volonté d'adapter l'éducation féminine aux temps modernes s'accompagne chez Clarisse Coignet d'une confiance absolue dans la République : « La démocratie a fait pour [les femmes] infiniment plus que tous les rois [...] et, si la législation contient encore à leur sujet certaines injustices, les principes de la société moderne condamnent ces injustices à disparaître un jour⁶⁵ ».

Pourtant, en analysant les débats parlementaires autour de la création d'un enseignement secondaire féminin, Françoise Mayeur a montré que les républicains n'en font pas une priorité : « L'isolement de [Camille Sée] au moment du vote, le peu d'intérêt de la part de ceux-là mêmes qui ont voté la loi semblent bien montrer que les républicains n'en demandaient pas tant [...]. La loi Camille Sée reste bien l'œuvre d'un homme seul⁶⁶. » Le soutien apporté par les parlementaires à la loi Sée relève plus de la manifestation d'une orthodoxie républicaine que d'une conviction profonde de la nécessité de réformer l'instruction des filles. C'est par anticléricalisme que les républicains votent une loi conçue contre les couvents. Dans ces circonstances, l'éloge que Clarisse Coignet fait de Jules Ferry témoigne d'un enthousiasme qui surestime l'intérêt que les républicains portent à l'instruction des filles : « Nul dans l'enseignement ne fait plus pour les femmes. [...] Animé de ce sentiment de justice qui est la noblesse de la démocratie, il s'attache [...] partout à ouvrir également aux deux sexes les ressources de l'instruction⁶⁷. »

Il est vrai que Jules Ferry est un des rares politiques à rejeter le modèle de séparation des sphères qui enferme les femmes dans leur rôle d'épouse et de mère. Dans son discours de 1870 sur l'égalité d'instruction salué par la *Morale indépendante*, il convoque l'exemple américain pour vanter les vertus de la coéducation et de l'accès des femmes aux carrières libérales. Sur de nombreux points, il est affinité avec Clarisse Coignet, qui dit d'ailleurs l'avoir connu personnellement⁶⁸. À ses yeux, Jules Ferry n'est pas uniquement un partisan de l'instruction féminine : il est le grand nom de la laïcité scolaire.

G) Enseigner la morale laïque dans les écoles de la République

Avec l'avènement de la République, Clarisse Coignet réinvestit son passé de philosophe dans l'élaboration d'une morale laïque. Dès 1874, elle fait paraître dans la *Revue bleue* un article intitulé « De l'enseignement de la morale dans les écoles laïques⁶⁹ ». La même année, en plein Ordre moral, elle rédige un *Cours de morale à l'usage des écoles laïques*⁷⁰. Puis elle publie chez Delagrave *De*

64 Clarisse Coignet, « Enseignement secondaire des jeunes filles – les projets de loi de MM. Camille Sée et Paul Bert », *Revue bleue*, 19 avril 1879.

65 Clarisse Coignet, « Instruction secondaire des jeunes filles. De l'enseignement de la morale. Plan, méthode et esprit de cet enseignement », *Revue bleue*, 24 juillet 1880.

66 Françoise Mayeur, *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 2008, p. 214.

67 Clarisse Coignet, « Une école de peinture à Rome, Miss Mayor », *Revue bleue*, 6 août 1881.

68 Clarisse Coignet, *Mémoires, tome 4*, Lausanne, impr. C. Pache-Varidel, 1904, p. 282.

69 Clarisse Coignet, « De l'enseignement de la morale dans les écoles laïques », *Revue bleue*, 7 mars 1874.

70 Clarisse Coignet, *Cours de morale à l'usage des écoles laïques*, Paris, Le Chevalier, 1874, 311 p.

*l'éducation dans la démocratie*⁷¹ en 1881 et *La Morale dans l'éducation*⁷² en 1883. Ces textes suivent une ligne philosophique comparable : Dieu n'y est jamais mentionné, le principe de la morale réside dans la liberté humaine, la morale se communique plus qu'elle ne s'enseigne. Le régime de liberté qui règne dans l'édition des manuels scolaires explique que tous les manuels de morale ne se ressemblent pas. Pour l'enseignement primaire, ce sont les conférences cantonales d'instituteurs et les commissions départementales qui proposent une liste de manuels dans laquelle puisent les enseignants. À l'instar de ceux de Clarisse Coignet, plusieurs ouvrages dissocient complètement la morale de l'idée de Dieu. Celui de Mme Henry Gréville intitulé *L'Instruction morale et civique des jeunes filles* est même mis à l'Index par le Vatican. Cela n'empêche pas les ouvrages de ces deux femmes d'apparaître dans la liste des 25 manuels d'instruction morale adoptés par les conférences d'instituteurs pour l'année scolaire 1883-1884, ce qui leur donne une consécration quasi officielle, aux côtés de ceux de Paul Bert, Gabriel Compayré ou Jules Steeg⁷³.

Les ouvrages de Clarisse Coignet ne mentionnent pas les devoirs envers Dieu inscrits par Jules Simon dans les programmes malgré l'opposition de Jules Ferry. Lorsque ce dernier est interpellé par le duc de Broglie au Sénat le 31 mai 1883 à propos des manuels de morale qui ne soufflent mot des devoirs envers Dieu, il défend le livre de Clarisse Coignet :

[Il est] le plus dégagé [...] des données métaphysiques et religieuses, [mais il] s'exprime avec tout le respect, toute la conscience qu'il faut : «L'irréligion, dit-elle, ne doit jamais trouver place à l'école, au-delà des vérités d'expérience... Cet "au-delà" est le domaine de la religion, qui ne lui sera point ôté... Quand la religion cessera d'être un pouvoir social, elle reprendra sur les âmes une autorité que nul ne lui disputera»⁷⁴.

Clarisse Coignet reste fidèle aux positions de la *Morale indépendante* : sa morale est distincte du dogme religieux, mais n'est aucunement antireligieuse. Mais si Jules Ferry salue la ligne philosophique suivie par Clarisse Coignet, Eugène Manuel, futur inspecteur général et président du jury de l'agrégation féminine de lettres, critique son manuel dans la très officielle *Revue pédagogique* : « Ce livre ne donne-t-il pas à craindre, par ce silence même, que la société laïque ne devînt une société athée⁷⁵? » À l'inverse, Charles Defodon considère dans le *Manuel général de l'Instruction primaire* que « si Mme Coignet combat la théocratie comme une tyrannie de la conscience, elle respecte la religion, sans y prendre sa source, comme une libre expression de sentiments⁷⁶ ». Il rejoint le commentaire du philosophe Émile Boutroux, qui considère que Clarisse

71 Clarisse Coignet, *De l'éducation dans la démocratie*, op. cit.

72 Clarisse Coignet, *La morale dans l'éducation*, Paris, C. Delagrave, 1883, 82 p.

73 Sur ce point, voir Pierre Ognier, *Une école sans Dieu ? 1880-1895, l'invention d'une morale laïque sous la Troisième République*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2008.

74 Pour une analyse du discours, voir Louis Capéran, *Histoire de la laïcité républicaine. 3, La laïcité en marche*, 1961, Paris, M. Rivière, 328 p., p. 44 – le débat en question est rapporté dans le journal officiel du 1^{er} juin 1883.

75 Eugène Manuel, « Compte-rendu du livre de Clarisse Coignet : *De l'éducation dans la démocratie* », *Revue pédagogique*, février 1882.

76 Cité par Pierre Ognier, *Une école sans Dieu ?*, op. cit., p. 112.

Coignet combat la théocratie sans pour autant combattre la religion⁷⁷. Jules Ferry, Eugène Manuel, Charles Defodon, Émile Boutroux, autant de personnalités phares de l'école républicaine qui commentent, dans des espaces de grande audience, les manuels de Clarisse Coignet. Si ses ouvrages font l'objet de tels débats dans les années 1880, c'est parce que l'enseignement moral, voué à la formation du futur citoyen, cristallise les conflits. Clarisse Coignet le définit ainsi : « La pratique seule de cette morale élèvera la démocratie à son véritable rang. C'est pour contribuer à la répandre, à la faire pénétrer surtout dans l'éducation, que nous avons écrit ces entretiens. Placé entre un monde qui n'est plus, et un monde qui n'est pas encore, nous nous efforçons d'éclairer [...] les confusions inévitables aux époques de transition⁷⁸.

Mais s'il faut une morale nouvelle pour un régime nouveau, il faut aussi en modifier les méthodes d'enseignement. Clarisse Coignet insiste sur le fait que la morale, étant l'art de se gouverner, ne peut être enseignée comme « une collection de maximes, une règle qui s'apprend ou un ordre qui s'exécute⁷⁹ ». Pour la philosophe, la morale doit inspirer toute la vie scolaire : « il est dangereux de multiplier les règles. [...] Il les faut en petit nombre [...] mais d'une application rigoureuse. Qu'on évite aussi de donner à la surveillance le caractère du soupçon. La défiance donne envie de mal faire, tandis que la confiance inspire l'honnêteté⁸⁰. » La personnalité de l'enseignant est fondamentale : « Si la morale ne s'enseigne guère au sens littéral du mot, dans une très grande mesure elle se communique, et la première qualité de l'instituteur sera d'en être [...] pénétré⁸¹. »

Clarisse Coignet déclare par ailleurs que ses livres ne sont que des auxiliaires à l'enseignement du maître. Plus le thème des conversations sera puisé dans la vie quotidienne des enfants, plus le cours de morale sera efficace. Ses manuels de morale prennent d'ailleurs la forme de discussions. Le cheminement s'apparente à la méthode socratique : l'enseignant commence par des questions simples et monte ensuite en généralité, toujours en rebondissant sur les réponses des élèves. À ce propos, Clarisse Coignet met en garde l'enseignant. Il doit se mettre à la portée des élèves et rejeter toute posture professorale : « La morale, pour l'enfant, se résume dans l'*examen de conscience*. Si on le conduit à faire cet examen librement [...] on aura réussi, car il y puisera l'énergie de la lumière que les discours les plus éloquents [...] ne lui donneront pas⁸². »

Si les ouvrages de Clarisse Coignet ont été retenus pour les cours de morale dans les écoles primaires, la philosophe réfléchit aussi à cet enseignement dans les lycées de filles. Dans son article de la *Revue bleue* antérieur à la loi Sée, elle part du principe que l'enseignement secondaire des filles s'étendra sur huit ans partagés en deux cycles⁸³. Elle préconise que dans le premier cycle (à partir de douze ans), la même enseignante suive les élèves plusieurs années d'affilée, pour pouvoir

77 Cité in *Ibid.*, p. 125.

78 Clarisse Coignet, *De l'éducation dans la démocratie*, op. cit., p. IX.

79 Clarisse Coignet, *Cours de morale à l'usage des écoles laïques*, Le Chevalier, 1874, 311 p., p. 1.

80 Clarisse Coignet, « Instruction secondaire des jeunes filles », *Revue bleue*, 24 juillet 1880.

81 Clarisse Coignet, *Cours de morale à l'usage des écoles laïques*, op. cit., p. 6.

82 Clarisse Coignet, « De l'enseignement de la morale dans les écoles laïques », *Revue bleue*, 7 mars 1874.

83 Clarisse Coignet, « Instruction secondaire des jeunes filles. De l'enseignement de la morale. Plan, méthode et esprit de cet enseignement », *Revue bleue*, 24 juillet 1880.

exercer sur elles une influence morale durable. Le deuxième cycle ouvrirait une période de réflexion sur la morale et ses implications. À partir de la sixième année, Clarisse Coignet préconise d'étudier l'histoire des idées morales, depuis l'Antiquité jusqu'au temps présent. Elle propose ensuite de mettre à l'étude la filiation entre la Révolution française et les institutions de la Troisième République. Cette approche de la morale par l'histoire des idées philosophiques est portée par la conviction que l'humanité progresse vers une émancipation de l'esprit humain et une reconnaissance de la dignité individuelle, depuis l'état de sauvagerie, jusqu'à l'être civilisé en République. Au cours de leur septième année, les élèves étudieraient l'évolution des mœurs au XIX^e siècle par l'analyse des transformations de la famille et de la place sociale des femmes. La dernière année serait enfin consacrée à un commentaire de la Constitution de la Troisième République.

Le programme d'enseignement moral que Clarisse Coignet veut offrir aux jeunes filles est ambitieux. Il est une source d'inspiration pour ceux qui créent les nouveaux lycées l'année suivante. Ainsi, la Société pour l'étude des questions secondaires qui se réunit 24 fois en 1881 pour fixer le contenu d'enseignement calque sa proposition sur celle de Clarisse Coignet⁸⁴. Néanmoins, le programme réellement mis en place est beaucoup moins ambitieux : la philosophie est écartée, de même que l'histoire des religions. Clarisse Coignet avait manifestement montré trop d'audace pour les filles... Son projet se heurte au conservatisme de nombreux républicains. Nicole Mosconi rapporte en effet une séance au Conseil supérieur de l'Instruction publique où il est question d'introduire dans les lycées de filles une étude des grands systèmes de morale : « Jules Simon proteste : “On en fera des ergoteuses, des discuteuses, des femmes ingouvernables !”, “ingouvernables”, c'est-à-dire insubordonnées au pouvoir paternel et marital⁸⁵. » L'émancipation intellectuelle des femmes ne doit pas se faire aux dépens du pouvoir masculin.

Source de la photographie de Clarisse Coignet p. 58 : Musée des beaux-arts et d'archéologie de Besançon.

II- Souvenirs de jeunesse d'Albertine Eidenschenk et de Marie Baertschi : « Fontenay a voulu nous faire libres⁸⁶ »

En 1879, Paul Bert fait voter une loi rendant obligatoire l'existence d'une école normale de filles et d'une école normale de garçons dans chaque département. Cela entraîne une densification du réseau des institutions féminines, puisque 64 nouvelles écoles de filles sont ouvertes contre six écoles de garçons⁸⁷. À la fin du ministère Duruy, dix ans plus tôt, la France ne comptait que neuf écoles normales de filles, dont sept aux mains des congrégations religieuses. La loi Bert marque donc un tournant dans la prise en main, par l'État, de la formation du personnel primaire féminin.

84 Patrick Cabanel, *Le Dieu de la République*, op. cit., p. 135.

85 Nicole Mosconi, *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, l'Harmattan, 1994, p. 198.

86 A. Eidenschenk, « Le devoir présent », *Bulletin des fontenaysiennes*, juillet 1899.

87 Linda L. Clark, *Schooling the Daughters of Marianne*, op. cit., p. 13.

Certes, il existait des institutrices laïques avant la loi Bert. Cependant, d'après Anne T. Quartararo, elles ne différaient pas vraiment des religieuses enseignantes : « La plupart de ces institutrices avaient probablement été éduquées dans des couvents et on ne peut considérer qu'elles étaient moins religieuses que les femmes qui avaient formellement prononcé leurs vœux⁸⁸. » L'adjectif « laïque » adossé à la profession d'institutrice prend un sens nouveau à partir des années 1880. Les institutrices laïques ne sont plus uniquement des femmes extérieures à toute congrégation, elles sont des professionnelles censées remplir une « mission laïque » au service de la République. Pour ce faire, l'ENS d'enseignement primaire de Fontenay forme le personnel des écoles normales de filles. Il s'agit d'étudier cette institution à travers les expériences de deux fontenaysiennes, Marie Baertschi et Albertine Eidenschenk, qui mettent toutes deux en avant l'originalité de la nouvelle institution dans le paysage de l'instruction féminine de l'époque. Ces trajectoires permettent par ailleurs d'explorer la naissance d'un groupe professionnel marqué par un fort esprit de corps : la communauté des fontenaysiennes.

A) Personnalités impliquées dans la fondation de Fontenay

Aux nouvelles écoles normales, vitrines du régime, il faut un personnel d'élite. La loi Paul Bert s'accompagne donc de la fondation de deux ENS, celle de Saint-Cloud (1882), pour les garçons, et celle de Fontenay (1880), pour former les futures professeures et directrices d'écoles normales de filles. Ferdinand Buisson, devenu en 1879 directeur de l'Enseignement primaire, est la pièce maîtresse de l'organisation de ces deux ENS. Il aurait bénéficié de l'aide de Clarisse Coignet, qu'il connaît depuis 1870. C'est sur les conseils de la philosophe qu'il aurait contacté Édouard Jacoulet, inspecteur d'académie, pour lui proposer la direction de l'ENS de Saint-Cloud⁸⁹. À la demande de Ferdinand Buisson, Clarisse Coignet aurait rédigé une lettre à Ferry, ministre de l'Instruction publique, pour appuyer cette candidature, finalement validée⁹⁰.

De même, Clarisse Coignet joue probablement un rôle dans la nomination de Jeanne de Friedberg à la tête de l'ENS de Fontenay. Cette dernière avait siégé dans la commission des dames en 1870 aux côtés de Clarisse Coignet, qui l'estime. En effet, en 1879, dans un article de la *Revue bleue*, la philosophe préconise la création d'un lycée-modèle à Paris, pour lequel il y aurait intérêt à faire appel à « Mme de Friedeberg [*sic*], directrice de l'École normale de la Seine, et qui a fait faire à cette École de si grands progrès⁹¹ ».

C'est finalement de l'ENS de Fontenay que Jeanne de Friedberg devient directrice. Si son nom a été éclipsé par celui de Félix Pécaut, inspecteur des études, c'est parce qu'à ses débuts, la

88 Anne T. Quartararo, *Women Teachers and Popular Education in Nineteenth-Century France*, *op. cit.*, p. 41 : « Many of these *institutrices* were probably educated in convent schools and cannot be considered any less religious than the women who had formally taken vows ».

89 Clarisse Coignet, *Où allons-nous ?*, *op. cit.*, p. 36.

90 Pierre Ognier, *Une école sans Dieu ?* *op. cit.*, p. 209.

91 Clarisse Coignet, « Enseignement secondaire des jeunes filles, les projets de loi de MM. Camille Sée et Paul Bert », *Revue bleue*, 19 avril 1879.

direction de Fontenay est conçue de manière bicéphale. Dans un contexte de rivalité avec les pensionnats religieux, il est impossible qu'un pensionnat public de filles soit dirigé uniquement par un homme, d'où le choix de lui associer une femme pour gérer l'intendance globale de l'institution. Marie Baertschi, entrée en 1887 à Fontenay, se remémore en 1903 ses deux années à l'ENS et se souvient de la répartition des tâches entre les deux responsables : Jeanne de Friedberg était « chargée d'organiser la vie matérielle et en quelque sorte familiale de Fontenay, de veiller à l'ordre, à la bonne tenue des élèves, etc. M. Pécaut évitait avec soin d'empiéter sur les attributions de sa collaboratrice⁹² ». Mme de Friedberg avait été choisie parmi les femmes les plus brillantes de l'Instruction publique. En 1879, ses supérieurs hiérarchiques la décrivent comme « une femme d'un esprit élevé, ferme, douée de toutes les aptitudes nécessaires à la direction intellectuelle et morale d'un établissement normal⁹³ ». Elle est très appréciée des familles et des élèves, a beaucoup d'autorité sur son personnel et « se consacre à ses devoirs avec une abnégation absolue⁹⁴ ».

Comme Jeanne de Friedberg, Félix Pécaut est tout entier dévoué à la cause de l'instruction populaire. Clarisse Coignet, qui fréquenta beaucoup Fontenay, le décrit comme « un pédagogue au sens le plus élevé du mot [qui] possède une [...] profonde intuition de l'âme humaine [et] a le don d'exciter les jeunes au bon combat, de leur faciliter la victoire⁹⁵ ». Pécaut finit par incarner Fontenay à lui seul. Pourtant, sa nomination à la tête de l'ENS n'a rien d'évident : ancien pasteur protestant en rupture de ban, il n'est pas un universitaire.

Collaboratrice régulière de l'école où elle vient donner des conférences en tant qu'inspectrice générale des écoles maternelles⁹⁶, Pauline Kergomard revient des années plus tard sur la trajectoire particulière de Pécaut. En 1899, persuadée d'être dirigée par une administration bureaucratique, elle décrit les années 1880 comme l'âge d'or de l'Instruction publique où furent actifs des grands hommes au parcours atypique :

Ferry, Buisson, Pécaut, avaient-ils passé des concours, le premier pour se jurer d'organiser l'enseignement laïque, le deuxième pour l'inventer et l'organiser ; le troisième pour fonder l'éducation pédagogique des femmes ? [...] Ce qui manque, dans notre pays [...] c'est, pour la plupart des chefs, *la foi* dans leur œuvre⁹⁷.

92 Marie Édouard-Fuster, « M. Pécaut à Fontenay », article publié dans *L'École nouvelle* du 31 janvier et du 7 février 1903, dans le *Bulletin des fontenaysiennes* de juin 1903, et dans *Pages libres* le 18 juillet 1903.

93 Lettre du vice-recteur au ministre, 20 mars 1879, dossier de carrière de Jeanne de Friedberg, F/17/22872.

94 Inspection de 1876.

95 Clarisse Coignet, *Mémoire, tome 4, op. cit.*, p. 291. Coignet connaissait-elle Pécaut avant 1880 ? C'est possible, Pécaut ayant dirigé l'école Duplessis-Mornay, institution pionnière dans laquelle ses fils ont fait leurs études.

96 La correspondance de Pauline Kergomard et le *Bulletin des fontenaysiennes* permettent d'établir qu'elle est intervenue à l'école au moins en 1902, 1908, 1911 et 1913. A-t-elle donné des conférences à Fontenay pendant l'époque Pécaut ? Rien ne permet de l'affirmer. Elle a cependant collaboré avec lui, notamment dans la commission du surmenage instituée en 1887 où siègent entre autres Mme de Friedberg, Mlle Marchef-Girard, F. Buisson.

97 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement », *La Fronde*, 4 février 1899.

Félix Pécaut fut en effet de ceux qui communiquèrent à leurs élèves leur foi en l'éducation. Il marqua toute une génération de professeures et directrices d'écoles normales passées à Fontenay lorsqu'il était en fonction, entre 1880 et 1896. Ainsi, Marie Baertschi se souvient que le « mythe Pécaut » était vivace dans les écoles dirigées par des fontenaysiennes tout juste sorties de l'ENS :

Comme la plupart des élèves qui entraient alors à Fontenay, je venais d'une école normale primaire. J'avais eu comme directrice et comme professeurs d'anciennes Fontenaysiennes. Depuis plusieurs années, mes compagnes et moi, nous avons entendu parler de M. Pécaut avec une telle vénération, une telle ardeur, qu'il était devenu pour nous comme une figure de légende. [...] C'est M. Pécaut qui nous attirait à Fontenay⁹⁸.

B) Félix Pécaut, l'âme de Fontenay

Félix Pécaut semble avoir été, pour Marie Baertschi, à la hauteur de son mythe. Quinze ans après avoir quitté l'école, elle déclare : « Je dois à M. Pécaut le meilleur de mon être et de ma vie ». De la même manière, Albertine Eidenschenk écrit en 1905 : « Quel que soit le sujet d'éducation qui se présente à mes réflexions, presque toujours, aux sources mêmes de ma pensée, je trouve une parole de mon maître F. Pécaut⁹⁹ ». Tout comme Marie Baertschi, Albertine Eidenschenk se revendique comme la fille spirituelle de Pécaut. Appartenant à la promotion 1884, elle quitte Fontenay en 1886 pour devenir professeure d'école normale, mais y revient comme répétitrice de lettres¹⁰⁰ entre 1887 et 1892, au moment où Marie Baertschi fait ses études. Ces sept années passées à Fontenay comme élève, puis comme répétitrice, l'ont amenée à beaucoup côtoyer Pécaut : « [J'ai vécu] avec lui dans une communication journalière d'idées, dans une union de sentiments dont je suis fière ; [...] aucune [n']a mis plus de sincère docilité de cœur, plus d'application à comprendre cette grande âme, à se pénétrer de sa pensée¹⁰¹. »

C'est d'abord au sein de l'association des anciennes élèves de Fontenay qu'Albertine Eidenschenk se donne pour mission de perpétuer la mémoire et les enseignements de son maître. Cette association fondée en 1894, avec les encouragements de Pécaut, édite un bulletin mensuel qui vise à maintenir le lien entre les anciennes camarades de promotion. À partir de la fin des années 1890, Albertine Eidenschenk s'investit beaucoup dans l'association ainsi que dans la revue. Deux ans après la mort de « Monsieur l'Inspecteur », elle réclame que l'ENS soit renommée « École Félix Pécaut » et suggère d'insérer en épigraphe, sur la couverture du bulletin, le dernier mot prononcé par Pécaut devant l'assemblée des anciennes élèves le 6 août 1896 : « nous maintiendrons¹⁰² ». Le

98 Marie Édouard-Fuster, « M. Pécaut à Fontenay », *L'École nouvelle*, janvier-février 1903.

99 Albertine Eidenschenk, « La femme française et la République », *La Femme nouvelle*, 15 janvier 1905.

100 Il y a à Fontenay plusieurs répétitrices en lettres et en sciences. Leur rôle consiste à faciliter l'appropriation du cours par les élèves. Elles ont donc un statut intermédiaire entre les élèves, les professeurs et l'administration.

101 Albertine Eidenschenk, « Notre œuvre doit-elle être autre que celle de M. Pécaut ? », *Bulletin des fontenaysiennes*, avril 1911.

102 « Comptes-rendus des comités régionaux », *Bulletin des fontenaysiennes*, avril 1900, p. 66.

personnel des écoles normales de filles se donne en effet pour mission de « maintenir » l'esprit de Fontenay dans l'enseignement primaire.

Devenue un grand nom de l'Amicale et une directrice d'école normale renommée, Albertine Eidenschenk est invitée à prendre la parole à la Sorbonne le 10 juin 1930 pour célébrer le cinquantenaire de la fondation de Fontenay. D'après elle – elle rejoint sur ce point Pauline Kergomard –, la singularité de Pécaut résidait dans le fait qu'il était étranger au monde universitaire. Ce n'est pas comme détenteur d'un savoir qu'il s'imposait aux élèves, mais par sa foi en l'œuvre éducatrice et par l'exemplarité de sa vie :

Fontenay a été pour nous autre chose qu'une grande école d'éducation intellectuelle. Grâce à l'exceptionnelle personnalité de son directeur, elle a été pour nous le foyer de vie intense auquel [...] nous avons emprunté le feu pour alimenter le nôtre. [...] Il y avait en Félix Pécaut quelque chose qui le mettait tout de suite hors de pair : une vie morale intense, une passion ardente du bien des âmes et du bien public, une flamme intérieure qui lui donnait sur tous ceux qui l'approchaient un ascendant extraordinaire¹⁰³.

Pour quantité de fontenaysiennes arrivées à l'école à l'aube de leurs 20 ans, Pécaut a joué un rôle majeur. Marie Baertschi se souvient que son but était de former

des personnes et non des mécanismes savants et bien montés, ni des mannequins de société, habillés, modelés et pensant selon la mode. Des personnes, c'est-à-dire des êtres qui vivent d'une vie propre et qui sèment la vie autour d'eux, voilà peut-être l'esprit de Fontenay dans son trait caractéristique. [...] Il employait quelquefois avec nous, dans les conseils qu'il nous donnait au départ, cette formule hardie dans sa concision, et qui résumait tout ce qu'il espérait, tout ce qu'il attendait de nous : « Osez être¹⁰⁴ ! ».

Cet « Osez être ! » traduit la conviction de Pécaut qu'une enseignante digne de ce nom doit devenir un être de raison, épris de vérité et de justice, pour inspirer ses élèves. Son objectif premier ne doit pas être de les préparer à un examen, mais de les élever intellectuellement et moralement, sans quoi, d'après Pécaut, l'école n'est plus « qu'un atelier scolaire, où l'on perfectionne les outils humains en vue de la plus utile production possible ; [...] ce n'est pas là de l'éducation : c'est [...] une mécanique intellectuelle bien montée¹⁰⁵ ». Par son charisme, Pécaut est lui-même un exemple. Ainsi, Marie Baertschi déclare en 1900 : « les anciennes élèves de M. Pécaut [savent] ce que peut sur une âme la vue ou la pensée toujours présente d'un être moral supérieur¹⁰⁶ ».

103 Madame A. Eidenschenk-Patin, 1864-1942, directrice de l'école normale d'institutrices de Douai, *op. cit.*, p. 53.

104 Marie Édouard-Fuster, « M. Pécaut à Fontenay », *L'École nouvelle*, janvier-février 1903.

105 Félix Pécaut, « La directrice d'école normale », *Revue pédagogique*, avril 1892.

106 M. B. [Marie Baertschi], « Des puissances invisibles dans la formation du caractère », *Bulletin des fontenaysiennes*, janvier 1900.

C) « Osez être ! »

Par son appel à oser être, Pécaut pousse les futures professeuses d'école normale à sortir du carcan de l'enseignement pour se forger des personnalités dignes d'inspirer leurs élèves. Dans cette invitation à ce que les fontenaysiennes mènent « leur vie propre », on trouve l'empreinte de celui qui fit de l'indépendance de l'individu la base d'un nouveau christianisme libéral, dont il fut le premier pasteur à Neuchâtel¹⁰⁷. André Encrevé souligne l'intérêt de ces protestants libéraux pour la pensée féministe : « Ils veulent intégrer dans le christianisme la “philosophie des lumières” [et] les propositions de l'esprit scientifique. [...] Parmi [eux] on trouve : Jules Steeg, Félix Pécaut et Ferdinand Buisson, [...] ceux qui objectivement, donneront aux femmes leurs meilleures chances de s'émanciper¹⁰⁸. Pécaut retient ainsi du message de la Réforme que tout individu est doué de raison : les femmes doivent donc se voir reconnaître la dignité due à toute personne humaine¹⁰⁹.

Par-delà ses convictions religieuses, l'attachement de Pécaut à l'autonomie de la raison tient aussi de son héritage politique. Comme nombre de républicains de sa génération, il a le vif souvenir du plébiscite de 1852 favorable à l'empire de Napoléon III. Méfiant envers le suffrage universel qu'il considère redoutable dans un pays catholique « dévot et ignorant », il convainc les fontenaysiennes de la nécessité de former l'intelligence pour nourrir la démocratie¹¹⁰. Cette pensée du *self-government* imprègne l'organisation des études à Fontenay. Marie Baertschi s'en souvient :

Après le régime plutôt étroit de l'école normale, [ce fut] la libre disposition de soi, de son temps, de sa personne ; plus de surveillantes, plus de bonnes ou mauvaises notes, plus de privations de sortie ou autres punitions rappelant la caserne ; une règle simple, large, librement acceptée, librement observée. [...] Nul contrôle, sous quelque forme que ce soit, de la vie intime et privée : la correspondance est libre, libres les sorties¹¹¹.

À Fontenay, chaque étudiante est traitée comme une personne raisonnable et est systématiquement crue sur parole. Les modalités des cours sont tout aussi déroutantes pour les jeunes filles qui sortent des écoles normales. Il ne s'agit plus de restituer les connaissances délivrées dans des cours magistraux, mais de construire soi-même une leçon à professer devant ses camarades. Jules Toutain, qui enseigne à Fontenay, explique que les élèves prennent une part active à l'enseignement, qu'elles sont poussées à porter un regard critique sur la masse de connaissances qu'elles ont accumulée, qu'elles doivent être capables de justifier la façon dont elles ont construit leur leçon, la bibliographie sur laquelle elles se sont appuyées. Il insiste sur le fait que Fontenay est

107 Voir Patrick Cabanel, *Le Dieu de la République*, op. cit., p. 57.

108 André Encrevé cité par Geneviève Poujol, *Un féminisme sous tutelle, les protestantes françaises (1810-1960)*, Paris, Les éditions de Paris, 2003, p. 12.

109 *Ibid.*, p. 21 (Geneviève Poujol reprend les propos de Liliane Crété).

110 Patrick Cabanel, « Les nouvelles Provinciales : Félix Pécaut et la formation de l'esprit républicain dans les années 1870 », *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français*, vol. 142, nov-déc 1996, p. 755-774.

111 Marie Édouard-Fuster, « M. Pécaut à Fontenay », *L'École nouvelle*, janvier-février 1903.

à la fois une école d'instruction générale et une école d'application où les jeunes filles s'initient au débat intellectuel¹¹². Le témoignage de Marie Baertschi concorde avec celui de Jules Toutain : elle se souvient qu'à l'issue de son exposé, chaque élève était poussée dans ses retranchements par les critiques de ses camarades et qu'elle était encouragée à remettre en question ses idées reçues.

Ces méthodes sont jusqu'alors peu usitées, en particulier dans l'enseignement féminin. Il n'est besoin que de citer Henri Marion, premier titulaire à la Sorbonne de la chaire de science de l'éducation, qui met en garde ceux qui enseignent aux filles : « il ne s'agit pas, qu'on y prenne garde, d'émanciper purement et simplement leur esprit, mais de le discipliner¹¹³... » Comment Marion, peu enclin à faire de l'instruction un levier d'émancipation pour les femmes, partisan d'une pédagogie adaptée à la « psychologie féminine », put-il s'entendre avec Pécaut quand il enseigna à Fontenay ? Marie Baertschi se souvient que, comme Henri Marion, nombre de professeurs se méfiaient d'une instruction trop poussée pour les femmes : « Ils se demandaient encore quel crédit on pouvait accorder à l'esprit féminin et nous en savons qu'il fallut convertir à l'idée d'un enseignement supérieur des femmes¹¹⁴. » D'après elle, Pécaut réussissait toujours à convaincre ses collaborateurs : c'est à lui qu'on devait la qualité de l'enseignement fourni aux jeunes filles.

Félix Pécaut partage ses convictions avec Ferdinand Buisson et Jules Steeg. Le trio s'est d'abord rendu célèbre par sa volonté de rénover le protestantisme avant de s'engager dans la réforme scolaire à l'avènement de la République. Pécaut, Buisson et Steeg sont tous trois convaincus de la nécessité d'ouvrir la vie intellectuelle aux femmes. Ferdinand Buisson est connu pour son engagement féministe ; Félix Pécaut retrouve une seconde jeunesse au milieu des « bonnes élèves de la République », où il est, selon Marie Baertschi, « *the right man in the right place* » ; Jules Steeg prend quant à lui la suite de Pécaut comme inspecteur des études à Fontenay entre 1896 et 1898. La conviction « féministe » en pédagogie est-elle donc l'héritage du protestantisme, où « le sacerdoce universel implique une égalité radicale des hommes et des femmes, également responsables et autonomes devant Dieu [et où il faut] que chacun soit mis en état de trancher pour lui-même les plus grandes, les plus hautes de toutes les questions¹¹⁵ » ? Toujours est-il que la modernité de Pécaut en matière d'instruction féminine bouleverse Albertine Eidenschenk :

[Pécaut est] à sa place au commencement d'une étude sur le rôle des Femmes dans la République [...]. Nul mieux que lui ne les a comprises ; [...] nul n'a su mieux tout le parti qu'on pourrait tirer [d'elles] pour le relèvement du pays et la grandeur nationale ; et de ce qu'il les a crues capables de s'élever à une vie largement humaine, privilège exclusif des hommes [...], elles lui sont religieusement reconnaissantes¹¹⁶.

112 Jules Toutain, « L'enseignement de l'histoire à l'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses », *Revue pédagogique*, octobre 1902.

113 Henri Marion, dans *Psychologie de la femme*, cité par Geneviève Fraisse, *Muse de la raison : la démocratie exclusive et la différence des sexes*, Aix-en-Provence, Alinéa, 1989, p. 216.

114 Marie Édouard-Fuster, « M. Pécaut à Fontenay », *L'École nouvelle*, janvier-février 1903.

115 Patrick Cabanel, *Le Dieu de la République*, *op. cit.*, p. 133.

116 A. Eidenschenk, « La femme française et la République », *La Femme nouvelle*, 15 janvier 1905.

La libre-penseuse Albertine Eidenschenk est donc « religieusement » reconnaissante à Pécaut d'avoir ainsi soutenu l'instruction féminine. Ce n'est pas *malgré* leur féminité que Pécaut a voulu pour les fontenaysiennes une instruction supérieure, mais c'est bien *parce qu'elles* étaient femmes : « on a raison [...] de réclamer de vous, en votre qualité même de femmes, des lumières, des forces, des directions, bref un secours que vous avez expressément qualité pour donner, à la seule condition de rester fidèles à votre vraie nature¹¹⁷ ». Convaincu que « l'homme ne peut valoir tout son prix si la femme lui reste mentalement inférieure¹¹⁸ », il condamne l'égoïsme masculin qui maintient les femmes dans une situation de subordination intellectuelle. Si, pour lui, les femmes doivent « rester femmes », il condamne le modèle de la « brebis passive ». Dans un texte publié en 1892 dans la *Revue pédagogique* où il brosse le portrait de la directrice d'école normale idéale, Pécaut insiste sur la nécessité pour celle-ci de posséder des qualités de force et de raison qui passent à tort pour viriles. Confiant dans leurs capacités, il défend les femmes, trop malmenées par des écrivains qui

ne remarquent pas assez tout ce qu'un grand nombre de femmes, et en particulier de plébéiennes, déploient sous nos yeux d'énergie, de courage, de persévérance [...]. Vivant dans une société choisie, ils n'ont presque toujours en vue que des jeunes filles du monde, [...] plus propres à être l'ornement des cercles élégants que les gardiennes assidues et vigilantes du foyer et les éducatrices vaillantes de leurs enfants¹¹⁹.

L'idéal de la mère éducatrice reste prégnant aux yeux de Pécaut, mais il ne doit pas empêcher les femmes de jouer un nouveau rôle social, digne d'elles. La défense de leur droit à participer à la vie de la cité se fait par l'éloge des femmes des classes populaires aux dépens des bourgeoises, présentées comme des contre-modèles.

D) L'éducation populaire, « œuvre sainte entre toutes¹²⁰ »

Car « l'esprit de Fontenay » est étroitement associé à la foi dans l'éducation populaire, l'instruction des masses étant nécessaire dans un pays de suffrage universel. Pécaut fait une différence nette entre la « vocation primaire » des écoles normales, qui, gratuites, s'adressent au « peuple », et la « vocation secondaire » des lycées destinés à la bourgeoisie. Mais alors que la différence d'ambition entre les deux ENS de filles semble évidente, Yvonne Oulhiou constate que dans les premières années, les candidates à Fontenay et à Sèvres sont issues des mêmes milieux sociaux. D'où l'étonnement du philosophe Alphonse Darlu devant le choix de créer deux écoles¹²¹. Si les écoles normales d'institutrices devaient à l'origine constituer la pépinière de Fontenay, Pécaut

117 Pécaut cité par Marie Édouard-Fuster, « M. Pécaut à Fontenay », *L'École nouvelle*, janvier-février 1903.

118 Pécaut cité par A. Eidenschenk, « La femme française et la République », *La Femme nouvelle*, janvier 1905.

119 Félix Pécaut, « La directrice d'école normale », *Revue pédagogique*, avril 1892.

120 Pécaut cité par Marie Édouard-Fuster, « M. Pécaut à Fontenay », *L'École nouvelle*, janvier-février 1903.

121 Yvonne Oulhiou, *L'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses à travers le temps*, op. cit., p. 135.

constate que dans les années 1890, de plus en plus de jeunes filles passent le concours à leur sortie du lycée. Il s'en plaint en 1897 à Albert Bayet, successeur de Buisson à la tête de l'enseignement primaire, dans une lettre où il déplore l'absence de « vocation primaire¹²² » des lycéennes. Selon lui, Fontenay devrait d'abord recruter des femmes du peuple, issues de l'enseignement primaire, pour leur permettre de retourner au peuple et de l'élever à la hauteur de la démocratie. Ainsi, lorsqu'il définit le rôle d'une directrice d'école normale dans la *Revue pédagogique*, Pécaut écrit :

Elle ne donnera jamais dans le travers [...] de se croire d'une condition supérieure à celle des élèves [...]; mais elle ne négligera pas une partie importante de sa tâche d'institutrice, qui est de former ses élèves à la civilité, au bon goût, à la délicatesse des manières et du langage, à tout ce qui distingue extérieurement une femme bien élevée¹²³.

Élevées au-dessus de leur milieu d'origine par l'acquisition d'un savoir inaccessible pour elles sans les institutions de la République, les professeures et directrices d'écoles normales doivent retourner « au peuple » pour faire rayonner leurs connaissances. Mais leur rôle consiste aussi à former les futures institutrices à cette « civilité » qui est la marque d'appartenance à la bourgeoisie. Car l'institutrice ne peut pas être une vulgaire femme du peuple. En tant que représentante de la République dans les classes populaires, elle doit soigner son image sociale. Les fontenaysiennes doivent placer leur vie intérieure au-dessus de tout, remplir une vocation primaire qui les oblige à aller au peuple, mais elles doivent aussi se conformer aux codes de la respectabilité bourgeoise qui siéent à leur statut de femmes de savoir. L'éducation populaire est conçue à Fontenay comme une transmission de la culture bourgeoise à l'élite du petit peuple. Albertine Eidenschenk se souvient en 1906 que Pécaut déclarait vouloir, grâce aux écoles normales, offrir aux filles du peuple ce que

la haute culture a de plus salubre [...] Point de démocratie viable sans une éducation aristocratique, c'est-à-dire pénétrée de la pensée des *meilleurs*, [...] une éducation qui dispense libéralement aux membres les plus humbles de la cité, hommes ou femmes, le pain jugé le plus nourrissant pour les privilégiés de la fortune et de la science¹²⁴.

Le projet pécauldien ne fait pas l'unanimité. En 1911, le philosophe Frédéric Rauh lui reproche d'avoir inculqué à ses élèves l'importance de la vie intellectuelle et spirituelle, mais d'en avoir oublié que l'institutrice doit aussi être engagée dans la vie sociale. Face à ce qu'elle considère comme un mauvais procès, Albertine Eidenschenk prend la plume et montre au contraire combien l'institutrice « sociale » était au cœur des préoccupations de son maître :

122 Lettre de Pécaut à A. Bayet, 16 octobre 1897, dossier de carrière de Lucie Saffroy, F/17/22543/A.

123 Félix Pécaut, « La directrice d'école normale », *Revue pédagogique*, avril 1892.

124 Cité par A. Eidenschenk, « Les écoles normales et le projet de M. Massé », *Bulletin des fontenaysiennes*, avril 1906.

Si les Écoles Normales doivent être des foyers de vie morale, elles doivent être aussi des foyers de vie nationale et sociale. Il n'est pas possible de séparer chez M. Pécaut ces deux faces de sa pensée. [...] Ce caractère éminemment national et social, M. Pécaut lui-même le mettait toujours au premier plan. [...] «Vous êtes du peuple, vous avez à instruire le peuple ; apprenez donc à le connaître ; descendez vers lui¹²⁵.»

Albertine Eidenschenk se remémore ainsi les conférences du matin dans lesquelles Pécaut déclarait que face à l'iniquité sociale, « nous ne sommes plus fiers de lire Pascal ! ». Les fontenaysiennes, qui ont le privilège de jouir de la vie de l'esprit, en sont comptables à la société. Albertine Eidenschenk reconnaît cependant que les premières générations n'ont pas suffisamment fait germer l'héritage pécaudien :

Avec l'habitude que nous avons, nous, femmes des générations de 1880 à 1890, [...] de vivre en dehors de la cité, nous avons pris à son enseignement ce qui nous paraissait être l'essentiel dans la vie demi-conventuelle des Écoles Normales naissantes, [...] cette inspiration morale très haute, le goût de la vie intérieure et du repliement sur soi. Mais cette vie de demi-nonnes n'était pas celle que M. Pécaut voulait pour nous.

E) Les conférences du matin ou l'enseignement laïque et social de Fontenay

C'est dans ses conférences du matin que Pécaut met le plus en avant la nécessité d'agir concrètement dans les classes populaires. Marie Baertschi fait l'éloge de ce rendez-vous rituel :

Son ton était celui de la causerie ; il pensait et parlait non seulement pour nous, mais avec nous, cherchant nos objections, les formulant lui-même, à mesure qu'il les lisait sur nos visages, y répondant, nous suggérant des points de vue nouveaux. [...] Alors même qu'il parlait seul, sa pensée n'en était pas moins *dialoguée*¹²⁶.

Patrick Cabanel voit dans l'auteur de ces causeries le professeur de philosophie et le pasteur : « Pécaut tenait de l'un et de l'autre¹²⁷ ». Pourtant, ce dernier se défend de prêcher : « Inspirer [...] ce n'est pas dominer sur les esprits et sur les consciences, ni demander aux autres le sacrifice de leur jugement et de leur volonté ; [cela,] c'est l'immoralité et l'impiété pédagogique. [...] On résiste à qui prêche ; on se livre à qui se livre¹²⁸. » Marie Baertschi confirme que Pécaut n'a rien d'un directeur de conscience : « Je n'ai jamais connu personne qui fût plus parfaitement respectueux de la

125 A. Eidenschenk, « Notre œuvre doit-elle être autre que celle de M. Pécaut ? », *Bulletin des fontenaysiennes*, avril 1911.

126 Marie Édouard-Fuster, « M. Pécaut à Fontenay », *L'École nouvelle*, janvier-février 1903.

127 Patrick Cabanel, *Le Dieu de la République*, op. cit., p. 169.

128 Félix Pécaut, « La directrice d'école normale », *Revue pédagogique*, avril 1892.

conscience ou de la pensée des autres. Il s'inclinait devant toute opinion sincère, il proclamait lui-même le droit à l'existence des idées qui s'opposaient le plus aux siennes¹²⁹. »

Pécaut connaît personnellement toutes les fontenaysiennes. Il est persuadé qu'on ne peut être un bon éducateur qu'en aimant ceux à qui on enseigne. Pour autant, il ne sollicite jamais la moindre confiance. Malgré le souffle religieux qui l'anime, il se fait un point d'honneur à respecter les consciences. La causerie qu'il donne tous les matins est, selon son mot, le résultat d'une « sécularisation de la sagesse morale¹³⁰ ». Pécaut incarne la « laïcité religieuse » qui caractérise les débuts de l'école laïque. Ainsi, lorsqu'il reçoit en 1885 l'article « Prière » que Buisson a rédigé pour le *Dictionnaire de pédagogie*, il le présente à Mme de Friedberg et à Jules Steeg, puis le lit et le commente lors d'une conférence¹³¹. En effet, pour Pécaut, l'enseignement moral doit préserver l'aspiration de tous à la transcendance. Il voit cet enseignement comme un moyen de construire une communauté nationale par-delà les classes, pour créer cette « *démocratie spirituelle*, sans laquelle la démocratie politique n'est qu'une forme vaine et précaire¹³² ».

En 1897, lorsqu'il s'adresse au président de l'Association des instituteurs de la Seine pour le patronage de la jeunesse, Pécaut se réjouit de la création de cours d'adultes mais déplore l'absence des sujets de morale dans le programme de l'association. Il préconise de les introduire dans des entretiens familiers, des récits ou des lectures, persuadé que les églises ne doivent pas s'arroger le monopole de la morale : « quand je considère l'état moral de notre pays, [...] je me dis qu'en vérité ce ne serait pas trop d'un enseignement moral direct, donné de temps à autre par la voix non suspecte des laïques ». C'est précisément parce que la société française est en pleine sécularisation que l'école laïque doit prendre le relais des refuges spirituels, et que la parole des enseignants doit remplacer celle des ministres du culte :

Les vieilles institutions spirituelles ont perdu en grande partie leur crédit, [...] il est naturel qu'on se tourne vers l'école, la grande institution laïque, d'ordre spirituel, qui couvre de son ombre le pays tout entier [...]. [Les instituteurs] enseignent en laïques, c'est-à-dire au nom de l'expérience et de la raison ; et leur parole, [...] on l'écoute parce que c'est la langue vulgaire, celle de tout le monde et parce qu'on la préjuge absolument saine, étant absolument libre. Parole laïque, parole de raison, parole libre, parole sincère, parole sérieuse, autant d'expressions corrélatives¹³³.

Pour Pécaut, les enseignantes laïques ont un rôle social à jouer. Encore faut-il qu'elles soient capables de porter un regard critique sur la société de leur temps et les événements contemporains.

129 Marie Édouard-Fuster, « M. Pécaut à Fontenay », *L'École nouvelle*, janvier-février 1903.

130 Félix Pécaut, « La directrice d'école normale », *Revue pédagogique*, avril 1892.

131 Voir Patrick Cabanel, *Ferdinand Buisson, op. cit.*, p. 161.

132 Félix Pécaut, « Lettre au président de l'Association des instituteurs », *Bulletin des fontenaysiennes*, décembre 1897.

133 Félix Pécaut, « Lettre au président de l'association des instituteurs de Paris », *Bulletin des fontenaysiennes*, juillet 1897.

C'est, entre autres, la causerie du matin qui remplit cet objectif à Fontenay. La publication *post-mortem* des conférences de son père par Élie Pécaut donne à Marie Baertschi l'occasion de revenir sur la particularité de ces causeries quotidiennes :

Les sujets ? Le recueil de M. Élie Pécaut en dit assez l'extrême variété ; il a le tort de n'en pas assez montrer l'actualité. En supprimant les dates de ces entretiens, en les présentant pêle-mêle – l'ordre chronologique pourtant s'imposait [...] – on a enlevé à la pensée de M. Pécaut une partie de son intérêt : car [...] toutes ces conférences étaient d'actualité, j'entends par là qu'elles se rattachaient à un fait précis et actuel : un événement de la vie nationale, [...] une visite d'étranger, un article de revue¹³⁴.

Le principe du libre examen, si profondément ancré chez l'ancien pasteur, s'applique à tous les sujets de société. Devenue directrice d'école normale, Albertine Eidenschenk reprend à son compte les méthodes de Pécaut et organise, chaque jour, une causerie dans laquelle elle aborde moult sujets de société. Sa fille se remémore ces conférences quotidiennes à l'école normale de Douai dans les années qui précèdent et suivent la Grande Guerre :

On y abordait les sujets les plus divers : littéraires, appréciation [...] d'une poésie (Hugo) ; scientifiques, médicaux. Elle nous parlait de Louise Michel, la vierge rouge, de l'émancipation des femmes (elle était ardemment féministe) ; du rapprochement franco-allemand ; [...] elle parlait d'hygiène corporelle ; d'antialcoolisme ; elle nous racontait l'Affaire Dreyfus, la vie de Marie Curie ; elle pensait que tout ce qui touche ou ébranle la conscience nationale doit être connu des Élèves-Maîtresses¹³⁵.

Cette imitation de Pécaut par une directrice d'école normale n'est pas un exemple isolé. La tradition de la conférence matinale, inspirée de Pécaut, se poursuit un peu partout¹³⁶.

F) Félix Pécaut, référence commune aux intellectuelles

Si Marie Baertschi et Albertine Eidenschenk font de Pécaut leur père spirituel, l'influence de ce dernier ne se limite pas à ces deux fontenaysiennes au parcours brillant devenues quelques années plus tard des voix incontournables dans les débats sur l'école. De la même manière, Mme Janin, un des piliers de l'association des fontenaysiennes, témoigne de son admiration pour son maître dans une brochure publiée en 1906 et intitulée *Note sur la vie et l'œuvre de Félix Pécaut*¹³⁷. Tout le personnel des écoles normales est inspiré par celui qu'Albertine Eidenschenk compare à

134 Marie Édouard-Fuster, « M. Pécaut à Fontenay », *L'École nouvelle*, janvier-février 1903.

135 J. Mauchaussat-Eidenschenk, in *Madame A. Eidenschenk-Patin, 1864-1942, op. cit.*

136 Voir la lettre d'Albertine Eidenschenk au recteur, 6 décembre 1909, 2 T 265, AD du Nord, Lille.

137 Document accessible à la Bibliothèque Marguerite Durand, fonds Marie Rauber, boîtes 1 à 6.

Socrate pour son exemplarité morale, son action émancipatrice et son influence sur ses disciples¹³⁸. Même sans avoir été formée à Fontenay¹³⁹, la directrice d'école normale Denise Billotey évoque Pécaut dans un article de 1910 où elle défend la nécessité d'une instruction ambitieuse pour les femmes¹⁴⁰. De la même manière, Miss Price, répétitrice de langues à l'école normale de Rouen qui n'a pas fait ses études à Fontenay, découvre Pécaut en 1896, lorsqu'il vient faire une conférence devant ses élèves. Elle en reste ébahie et comprend mieux l'admiration que les enseignantes lui témoignent. Comme elle l'écrit en 1898, « toutes ces dames portaient l'empreinte et avaient ce que l'on appelle l'esprit de Fontenay. [...] Aucune de celles qui ont assisté aux conférences du matin de M. Pécaut n'a pu manquer d'être frappée de [son] intense ardeur morale¹⁴¹ ».

L'aura de Pécaut rayonne même hors du monde des écoles normales. Ainsi, Mathilde Salomon, qui dirige le Collège Sévigné pendant qu'il est à la tête de Fontenay, considère que pour rendre les femmes capables de participer à la construction de la société nouvelle, il faut « cet héroïque et doux esprit de dévouement que M. Pécaut, un de nos saints à nous, a su inspirer à ses élèves¹⁴² ». Jeanne Desparmet-Ruello, directrice du lycée de Lyon, honore quant à elle le fondateur de Fontenay que « la mémoire révère¹⁴³ ». De Clarisse Coignet à Jeanne Desparmet-Ruello en passant par Marie Baertschi, Albertine Eidenschenk et Mathilde Salomon, les hommages sont nombreux de la part d'intellectuelles qui saluent le défenseur de l'éducation populaire, le militant de l'instruction des filles, le penseur de la laïcité converti au dreyfusisme. C'est d'ailleurs sur sa tombe que Ferdinand Buisson déclare sa conviction de l'innocence de Dreyfus dans un discours relayé largement par la presse. Jeanne Desparmet-Ruello revient sur ce coup d'éclat lorsqu'elle présente Buisson à l'Université populaire lyonnaise quelques années plus tard : « Recueillant comme un legs sacré le cri de protestation de votre ami Pécaut, vous avez parlé en son nom et au vôtre, vous vous êtes adressé à la conscience publique, vous avez été de ceux qui ont osé dire qu'il n'y a pas de droit contre le droit, que rien sur la terre n'est au-dessus de la justice ». En somme, la filiation avec Pécaut est évidente chez beaucoup de celles qui ont, d'une manière ou d'une autre, « osé être ».

III- Une « liberté complète » avant la « prise de voile laïque » : l'expérience sévrienne de Marguerite Aron et Jeanne Crouzet-Benaben

Si l'école de Fontenay est conçue dans un objectif d'éducation populaire, l'école de Sèvres a quant à elle pour but de former des professeuses de lycée s'adressant aux filles de la bourgeoisie, bien qu'il soit possible d'enseigner dans le secondaire sans être sévrienne. Après avoir passé le

138 Voir Odette Laguerre, « Portrait de femme : Mme Eidenschenk », *La Fronde*, 1^{er} juillet 1904.

139 Il n'est pas nécessaire d'être élève à Fontenay pour passer les certificats d'aptitude à l'enseignement et à la direction des écoles normales, même si Fontenay est le principal vivier de candidates.

140 Mlle Billotey, « L'institutrice maternelle », *Résumé des cours Turgot*, n°1, 1^{er} octobre 1910.

141 Miss Price, « L'école de Fontenay jugée par une Anglaise », *Revue pédagogique*, juin 1898.

142 Mathilde Salomon, « Lutte pour la vie », *Revue universitaire*, février 1899.

143 Jeanne Desparmet-Ruello, « Présentation de Ferdinand Buisson à l'UPL », *Annales de l'UPL*, n°3, juillet 1901.

certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire ou l'agrégation, les sévriennes occupent les postes les plus prestigieux de l'Instruction publique ouverts aux femmes. Cependant, si l'école de Sèvres est en théorie le pendant féminin de celle de la rue d'Ulm, elle ne forme pas des savantes, mais uniquement des enseignantes, qui ne doivent pas se mêler de recherche ou acquérir un haut degré de spécialisation, ce qui ferait d'elles des concurrentes potentielles des hommes. Comme l'écrit Nicole Mosconi, « tout s'est passé comme si, au partage de l'Ancien Régime (aux hommes les savoirs savants, aux femmes les savoirs pragmatiques, oraux), s'était substitué un nouveau partage : aux femmes la transmission des savoirs et aux hommes la création et la production des nouveaux savoirs¹⁴⁴. » Le paradoxe est éclatant entre les qualités intellectuelles des sévriennes et la pauvreté de leurs perspectives de carrière ainsi que le déficit de prestige dont elles jouissent. En effet, au tournant du siècle, le métier de professeure ne bénéficie pas d'une image sociale valorisante. Les pionnières du secondaire sont encore considérées comme des déclassées de la bourgeoisie.

Comme à Fontenay, les 16 premières promotions de sévriennes ont été formées par une personnalité marquante, Mme Jules Favre. Fervente protestante, philosophe admirative du stoïcisme, Mme Jules Favre instaure à Sèvres des rituels équivalents à ceux que Pécaut met en place à Fontenay : le bonsoir quotidien et le thé du mercredi remplacent la causerie du matin. Comme à Fontenay, le règne de la loi morale permet d'instaurer un régime disciplinaire très souple.

À travers les souvenirs de Jeanne Crouzet-Benaben et Marguerite Aron [*points biographiques 1 et 2, p. 612, 614*], il s'agit de saisir ce qui constitue l'« esprit de Sèvres » mais aussi de comprendre le rôle que l'ENS a joué dans la création du corps de fonctionnaires féminin le plus diplômé de l'Instruction publique. Alors que les premières femmes accèdent au titre de professeure de lycée, cette consécration se traduit-elle par l'acquisition d'une indépendance individuelle ? Ou ces premières générations de professeures paient-elles leur émancipation intellectuelle par la « prise de voile laïque » que représente l'entrée dans la profession avant 1900 ? Face à ces questions, il semble qu'une analyse comparative de Fontenay et de Sèvres s'impose : les deux ENS ont-elles joué le même rôle dans la constitution d'une communauté d'intellectuelles engagées au tournant du siècle ?

A) Mme Jules Favre, « pouvoir exécutif de Sèvres »

Comme l'école de Fontenay, celle de Sèvres est conçue pour une gouvernance bicéphale et mixte. Ernest Legouvé, académicien de 74 ans, y est nommé inspecteur général. Son nom est attaché à l'instruction des femmes : il est l'auteur d'un cours au Collège de France sur l'histoire des femmes en 1847, texte qui fut voué à une grande postérité. Mais dans les années 1880, les convictions de Legouvé ne sont plus à l'avant-garde. Françoise Mayeur affirme ainsi que sa nomination à la tête de Sèvres « ne pouvait que donner satisfaction aux plus conservateurs¹⁴⁵ », dans un contexte où la loi Sée avait réveillé la crainte d'un bouleversement de l'ordre social et familial.

144 Nicole Mosconi, *Femmes et savoir*, op. cit., p. 20.

145 Françoise Mayeur, *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, op. cit., p. 231.

Si Ernest Legouvé accepte d'associer son nom à la nouvelle école, il ne s'y implique pas vraiment. C'est donc Mme Jules Favre, nommée aux mêmes fonctions que Mme de Friedberg à Fontenay, qui imprime sa marque. Pour Paul Souday, qui y enseigna la littérature, « il paraît évident que la première directrice [...] a été pour cette école, le véritable pouvoir exécutif¹⁴⁶ ». Henry Lemonnier, professeur d'histoire, va plus loin : « en donnant [à Mme Jules Favre] la direction de l'École, on lui donnait, suivant un mot heureux, une part dans la direction de l'enseignement secondaire¹⁴⁷ », Sèvres étant la pépinière des professeuses et directrices de lycée.

Mais la part prise par Mme Jules Favre dans la direction de Sèvres n'avait à l'origine rien d'évident. Ainsi, en 1882, cette dernière se plaint qu'à la différence de Pécaut à Fontenay (simple « inspecteur des études »), Legouvé soit à la fois désigné à Sèvres comme inspecteur des études et comme directeur de l'école : « Je respecte l'autorité de M. l'Inspecteur général Legouvé, et pour moi personnellement je ne demande rien. Mais puisque l'École normale secondaire est assimilée à celle de Fontenay, au point de vue administratif, je ne comprends pas que, dans les actes officiels, les titres respectifs ne soient pas les mêmes pour les deux Écoles¹⁴⁸. » Mme Jules Favre, elle-même désignée comme directrice, considère que le fait de nommer Legouvé directeur est un « témoignage d'insuffisance » à son égard. Elle redoute qu'en présence de ce fait, le public ne s'imagine « que l'administration ne trouve pas de femme capable de diriger une École normale destinée à former les professeurs-femmes¹⁴⁹ ». Cependant, le ministre refuse de retirer à Legouvé son titre de directeur, croyant « très regrettable de blesser, par une mesure d'une utilité contestable [...] un homme dont les travaux ont contribué largement à créer le courant d'opinion favorable à l'éducation des femmes et dont le nom honore l'École¹⁵⁰. » L'administration nomme Legouvé à la tête de Sèvres en raison du symbole que représente son nom. Ce sont les mêmes motifs qui la poussent à lui associer Mme Jules Favre deux ans après le décès de son mari¹⁵¹. Lors des funérailles de la directrice en 1896, le sénateur et maître de conférences à Sèvres Joseph Fabre croit nécessaire de parler « du patriote, de l'orateur illustre qui, vivant, fut [pour Mme Jules Favre] sa joie, [qui,] mort, fut son orgueil, et dont elle a porté le nom avec une dignité à la fois si modeste et si fière¹⁵² ».

Germaniste, Julie Velten s'était mise à la disposition du gouvernement de défense nationale en 1870 pour toute traduction nécessaire dans le contexte de la guerre. C'est ainsi qu'elle rencontra Jules Favre, ministre des Affaires étrangères, avant que leur mariage ne soit officialisé en 1874. Ils débudent alors un compagnonnage intellectuel¹⁵³. Jules Favre écrit ainsi dans un de ses livres que le

146 Paul Souday, « Mme Jules Favre », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, février 1896.

147 Henry Lemonnier, « Discours à l'inauguration du buste de Mme Jules Favre », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, juillet 1898.

148 Lettre de Mme Jules Favre au recteur, 22 [28 ?] juin 1882, dossier de carrière de Mme Jules Favre, AJ/16/1067.

149 Lettre de Mme Jules Favre au recteur, 11 juin 1882.

150 Lettre du ministre au vice-recteur, 16 juin 1882.

151 Jules Favre meurt le 19 janvier 1880. L'ENS de Sèvres ouvre le 12 décembre 1881.

152 Discours aux funérailles de Mme Jules Favre, F/17/22861.

153 Voir Raymond Dartevelle, Mélanie Fabre (dir.), « Couples d'intellectuels, de l'intime au politique (1880- 1940) », *Les Études sociales*, n°168, 2019/2 - Voir aussi l'article de Jacqueline Lalouette, « Épouser une protestante : le choix de républicains et de libres-penseurs au siècle dernier », *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français*, n°137, avril-mai-juin 1991, p. 197-231.

nom de son épouse mériterait d'être accolé au sien sur toutes ses publications, puisqu'il a trouvé en elle le guide intellectuel et affectif le plus sûr¹⁵⁴.

B) Mme Jules Favre ou la défense indocile du droit des femmes à la vie intellectuelle

Appartenant à une génération qui n'avait pas accès à des diplômes de haut niveau, Mme Jules Favre n'est titulaire que du brevet de capacité. En 1882, elle se dit d'ailleurs prête à quitter ses fonctions si l'administration juge plus désirable pour Sèvres d'être dirigée par une femme avec plus de titres universitaires¹⁵⁵. Pourtant, bien qu'étrangère à l'Université – comme Pécaut –, Mme Jules Favre n'en est pas moins considérée par l'administration, par les professeurs de l'école et par les sévriennes comme une femme d'une grande autorité intellectuelle. Il faut dire qu'elle a publié plusieurs ouvrages et que sa maîtrise de la philosophie éclate dans les discussions quotidiennes.

Deux professeures de lycée ont laissé un témoignage de leur expérience comme sévriennes au temps de Mme Jules Favre. Toutes deux mettent en lumière la figure tutélaire que fut la directrice. Dans ses *Souvenirs d'une jeune fille bête*, Jeanne Crouzet-Benaben consacre la moitié de son récit à décrire sa formation à Sèvres sous le regard de Mme Jules Favre. Il en va de même dans le *Journal d'une sévrienne* que Marguerite Aron publie d'abord en feuilleton en 1901-1902 dans *L'enseignement secondaire des jeunes filles* puis en 1912 chez Alcan. Il s'agit d'une retranscription du journal qu'elle tint pendant ses trois années à Sèvres et sa première année d'enseignement.

Jeanne Crouzet-Benaben se souvient que Mme Jules Favre assistait à certaines leçons données par les professeurs et n'hésitait pas à intervenir. Auteure de plusieurs ouvrages de morale et admiratrice des stoïciens¹⁵⁶, elle ne manquait jamais les cours du philosophe Joseph Fabre :

On voyait arriver Amélie, sa femme de chambre, préparant sa chaise à gauche de l'estrade professorale, face aux élèves, avec sa chaufferette. Puis surgissait à son tour, très droite, la petite silhouette noire, pèlerine croisée sur la poitrine. Si une discussion s'élevait, Mme Jules Favre y prenait part, ne craignant pas de combattre [...] les idées du maître. [...] J'ai le souvenir, entre eux, de batailles épiques qui ne se terminaient pas toujours à l'avantage du professeur¹⁵⁷.

En engageant une *disputatio* avec les professeurs, Mme Jules Favre adopte une posture symboliquement forte. À travers l'exemple de leur directrice, les sévriennes apprennent que tout énoncé est sujet à débat et constatent que le savoir ne s'acquiert pas de manière dogmatique, mais se

154 Jo Burr Margadant, *Madame le Professeur*, op. cit., p. 75.

155 Lettre au recteur, 11 juin 1882, AJ/16/1067.

156 Entre autres, *Montaigne moraliste et pédagogue*, Paris, Fischbacher, 1887 ; *La morale de Socrate*, Paris, Félix Alcan, 1888 ; *La morale de Cicéron*, Paris, Fischbacher, 1891.

157 Jeanne Crouzet-Benaben, *Souvenirs d'une jeune fille bête*, Paris, Debresse, 1971, 677 p., p. 458.

construit dans l'affrontement des argumentations. Elles découvrent aussi qu'une femme en grande partie autodidacte peut rivaliser dans le domaine de l'intelligence avec des pontes de l'Université.

D'où Mme Jules Favre tient-elle cette carrure de femme de savoir et de directrice d'institution ? Fille de pasteur, elle entre comme sous-maîtresse au pensionnat évangélique de Mme Frèrejean en 1853 et en devient la directrice en 1860. Dans ce pensionnat très religieux où la Bible est lue chaque matin, le personnel enseignant applique les théories de Jacotot encourageant une démarche active de l'élève dans son apprentissage, par opposition à une distribution verticale du savoir. De plus, d'après Françoise Mayeur, « au lieu de pratiquer la coercition, [Mme Jules Favre] faisait appel, avec succès semble-t-il, à la conscience et à la responsabilité personnelle des élèves¹⁵⁸ ». Ses idéaux pédagogiques et ses convictions religieuses se rejoignent au sujet de l'autonomie des individus. À l'instar de Pécaut à Fontenay, Mme Jules Favre veut pour les sévriennes un régime de liberté. Elle résiste pour ce faire à certaines directives de l'administration. En 1888, Octave Gréard, responsable de l'administration de Sèvres, s'en plaint au ministre : ce n'est pas que le désordre y règne, mais chacun fait absolument comme il l'entend et la directrice elle-même refuse d'appliquer ses recommandations. Par exemple, les étudiantes s'assoient à la table qu'elles souhaitent sans que Mme Jules Favre ne réduise au silence ces joyeux repas¹⁵⁹.

En 1909, Louise Belugou, ancienne répétitrice à Sèvres devenue en 1906 la directrice de l'école, se charge de la publication d'un texte de Mme Jules Favre sur la morale de Plutarque. La préface à l'ouvrage, dans laquelle elle brosse le portrait de son ancienne directrice, est commentée dans *L'enseignement secondaire des jeunes filles*. L'auteur regrette que Louise Belugou ait occulté l'indiscipline administrative de Mme Jules Favre : « Peut-être Mlle Belugou aurait-elle pu souligner plus fortement la fière attitude de Mme Jules Favre en face des puissances et du monde officiel. Quand il s'agissait des intérêts de l'École et du bien-être des élèves, elle savait dire : Voilà ce qu'il faut, ou je pars¹⁶⁰. » Mme Jules Favre menace en effet plusieurs fois de démissionner lors de conflits avec ses supérieurs¹⁶¹. En août 1891, elle envoie une protestation au président du jury de l'agrégation, Eugène Manuel, avec copie à l'administration. Elle accuse le jury d'avoir manqué à son devoir d'impartialité. Le ministre prenant fait et cause pour le jury, inflige à Mme Jules Favre un blâme. Elle présente donc sa démission. Mais, sous la pression des professeurs de l'école, elle cède, la retire et s'excuse. À la même époque, elle entre aussi en conflit avec son administration au sujet de la non-spécialisation des agrégations féminines, qu'elle déplore. Ainsi, alors que les normaliens d'Ulm se spécialisent dans une des cinq disciplines de l'agrégation masculine, les sévriennes n'ont le choix qu'entre un concours littéraire et un concours scientifique. Convoquée par le CSIP pour siéger dans une commission sur l'agrégation féminine en 1894, Mme Jules Favre

158 Françoise Mayeur, « Madame Jules Favre, première directrice de l'école normale de Sèvres, 1834-1896 », in Patrick Cabanel (dir.), « Parmi les intellectuels protestants », *Bulletin de la Société d'histoire du protestantisme français*, tome 149, n°3, juillet-septembre 2003, p. 437-448.

159 Voir Jo Burr Margadant, *Madame le Professeur*, op. cit., p. 67.

160 J. F., « Mme Jules Favre », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, janvier 1909.

161 Des documents dans son dossier de carrière prouvent qu'elle avait présenté sa démission au printemps 1885 et à l'été 1891, en revenant ensuite sur ses décisions.

obtient onze ans après la création de ce concours que les deux sections soient subdivisées, créant ainsi quatre filières : lettres, histoire, mathématiques, sciences physiques et naturelles¹⁶².

Cette nouvelle agrégation reconnaît aux femmes le droit à une plus grande spécialisation. Dans son ouvrage sur la division sexuelle des savoirs, Nicole Mosconi montre que cela constitue une étape nécessaire pour la reconnaissance de l'égalité intellectuelle des hommes et des femmes. Les femmes sont enfin reconnues pour leur « appartenance à un corps de spécialistes chargés de gérer [un] domaine de savoir particulier¹⁶³ » en faisant valoir une expertise dans une discipline précise, et non uniquement un savoir généraliste. Il faut rappeler que la création du concours de l'agrégation, mis sur pied pour sélectionner les professeures de lycée, avait déjà fait couler beaucoup d'encre. Ce diplôme ne s'est appelé agrégation qu'après une lutte au CSIP au cours de laquelle certains représentants des hommes agrégés cherchaient à garder le monopole du titre¹⁶⁴.

Si Mme Jules Favre se démène pour que les femmes acquièrent une reconnaissance équivalente aux hommes dans l'Instruction publique, son discours est moins subversif que celui de Pécaut : d'après Henry Lemonnier, elle a l'espoir « que la femme, sans revendication et sans fracas surtout, se fer[a] sa place dans le monde par le travail, qu'elle contribuer[a] doucement, modestement, humblement, par la simple pratique des obligations morales, à un progrès d'idéal social¹⁶⁵. » Elle applique d'ailleurs à elle-même la modestie qu'elle inculque aux sévriennes. Ainsi, lorsqu'elle découvre en 1886 sa nomination comme Officier d'académie dans le *Journal officiel*, elle envoie une lettre au ministre pour refuser cette distinction honorifique et tout autre honneur¹⁶⁶. Autant qu'une marque de réserve féminine, ce mépris des honneurs est lié à son éthique protestante et va de pair avec son refus explicite que le moindre discours soit prononcé lors de ses obsèques¹⁶⁷.

C) Mme Jules Favre, « l'esprit de Sèvres » et la communauté des sévriennes

Convaincue que « ce n'est point un chef de bureau qu'il faut à Sèvres, mais une mère vivant parmi ses filles, qui les connaisse et qui les aime¹⁶⁸ », Mme Jules Favre entretient avec les sévriennes une relation comparable à celle tissée entre Pécaut et ses fontenaysiennes. Là où Pécaut institue une causerie matinale, Mme Jules Favre instaure « le bonsoir » nocturne : elle reçoit chaque soir, à tour de rôle, chacune des sévriennes. Marguerite Aron s'en souvient :

162 Comptes-rendus des séances du CSIP, F/17/12971 – la deuxième femme à siéger est Mathilde Salomon.

163 Nicole Mosconi, *Femmes et savoir*, op. cit., p. 79.

164 Voir Juliette Rennes, *Le mérite et la nature*, op. cit., p. 133. Elle reprend les conclusions d'André Chervel, *Histoire de l'agrégation, contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP, 1993. Yves Verneuil déclare quant à lui que l'agrégation féminine a été créée pour « montrer la considération qu'on voulait donner au nouvel enseignement », grâce au prestige du titre, *Les Agrégés*, op. cit., p. 320.

165 Discours d'Henry Lemonnier aux obsèques de Mme Jules Favre, F/17/22861.

166 Lettre datée de janvier 1887, F/17/22861.

167 D'après ce que dit Henry Lemonnier lors de ses funérailles, F/17/22861.

168 Paul Souday, « Mme Jules Favre », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, 15 février 1896.

J'entrai. Elle était assise [et son] sourire était ouvert. [...] Je ne sais pourquoi, une confiance sereine, une joie attendrie étaient en moi. C'était bien là le "bonsoir", le mot accentué et tranquille qui clôt le jour, en efface toutes les poussières insignifiantes, et fait jusqu'au fond de nous-mêmes descendre la paix du soir¹⁶⁹.

La veille d'une évaluation, malade, Marguerite Aron hésite à demander une dispense à Mme Jules Favre lors du bonsoir. Elle constate ce soir-là chez la directrice une distance peu commune. Le lendemain, après avoir réalisé sa composition en bonne et due forme, elle retourne au bonsoir : « "On m'a dit que vous étiez descendue pour faire la composition, c'est bien mon enfant." [...] Elle avait donc deviné, hier soir ! Elle le fait donc bien "exprès" ! Elle attendait de moi seule l'effort qu'elle ne voulait pas même solliciter¹⁷⁰. »

Ce culte de l'autonomie individuelle se révèle aussi dans les lettres échangées entre Mme Jules Favre et les sévriennes après leur affectation. Dans sa préface à *La Morale de Plutarque*, Louise Belugou cite une lettre à une sévrienne sur le point de réaliser un mariage civil :

Vous désirez savoir ce que j'en pense. Mais, mon enfant, je suis d'avis que vous agissiez selon vos convictions. Il n'y a rien que j'estime plus que la sincérité, et c'est précisément parce que je respecte la religion, que je déteste les actes religieux sans foi. Je regrette beaucoup que vous ne croyiez pas ; mais je ne voudrais pas que, par respect humain, vous fissiez ce que font tant d'autres par conviction. Je souhaite que vous en veniez à croire, et je ne comprends pas qu'une âme telle que la vôtre ne soit pas religieuse. Mais je crois qu'au fond elle l'est, seulement elle ne peut s'accommoder de la religion traditionnelle. Faites-vous la vôtre¹⁷¹...

Comment ne pas rapprocher ces paroles de celles de Félix Pécaut lorsqu'une élève lui confiait ne pas croire en Dieu, et qu'il répondait : « Je ne saurais, pour mon compte, vivre sans cette croyance, mais je conçois qu'on ne la partage pas¹⁷². »

C'est une laïcité empreinte de religiosité que Mme Jules Favre applique à Sèvres. Lorsqu'en 1886, elle distribue une Bible à toute la promotion, elle le fait car elle y voit un exemple de sagesse morale¹⁷³. Elle agit de la même manière que Pécaut quand il lit l'article « Prière » du *Dictionnaire de pédagogie* lors d'une causerie matinale : ni l'un ni l'autre ne conçoit la neutralité scolaire comme incompatible avec une aspiration à la transcendance, à la spiritualité et à la philosophie.

Lors des thés du mercredi organisés par Mme Jules Favre, les sévriennes qui le désirent s'y livrent à une lecture philosophique dans sa salle à manger. Jeanne Crouzet-Benaben se souvient :

169 Marguerite Aron, *Le journal d'une sévrienne*, Paris, Félix Alcan, 1912, 241 p., p. 13-14.

170 *Ibid.*, p. 65.

171 Citée par J. F., « Mme Jules Favre », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, janvier 1909.

172 Marie Édouard-Fuster, « M. Pécaut à Fontenay », *L'École nouvelle*, janvier-février 1903.

173 Françoise Mayeur, « Madame Jules Favre, première directrice de l'école normale de Sèvres, 1834-1896 », art. cité.

« Une fois la discussion amorcée, cela va tout seul et parfois même devient intéressant. Mme Jules Favre s’anime. Ah, elle est toute autre, dans ces petites soirées intimes, qu’à son cours de Droit. Elle ne manque même pas d’un certain humour malicieux et primesautier¹⁷⁴. » Les publications de Mme Jules Favre trouvent leur matière dans ces rendez-vous hebdomadaires avec ses élèves, à qui elle dédie ses ouvrages : « Est-il besoin de dire qu’en choisissant ces belles pages, nous avons songé surtout à nos chères élèves de Sèvres, avec lesquelles tant de fois nous avons lu et commenté ces textes ? Elles retrouveront dans ce souvenir de nos lectures et de nos causeries intimes, de précieux encouragements à poursuivre l’idéal moral dans l’éducation de soi et dans celle d’autrui¹⁷⁵. »

Jeanne Crouzet-Benaben se souvient avoir vécu à Sèvres sous l’égide de l’impératif catégorique kantien, dont la contrepartie était une liberté qui lui paraissait absolue. Venant du Collège Sévigné où la discipline était déjà large, elle est étonnée, comme Octave Gréard, de la liberté des repas à Sèvres : « Quelle différence avec l’École Sévigné, où chaque table était présidée par une maîtresse ! C’[est] vraiment la liberté complète¹⁷⁶. » Si Sèvres et Sévigné se ressemblent, c’est dans la diversité religieuse des élèves qu’elles reçoivent, ce qui amène Jeanne Crouzet-Benaben à déclarer n’avoir « jamais songé à établir entre les gens de différences fondées sur leur religion¹⁷⁷ ». Élevée dans la foi catholique, cette dernière suit le même parcours spirituel que nombre de ses collègues : « je n’accepte plus les dogmes tout faits, [...] les croyances de mon enfance ont subi l’assaut qu’elles ont subi chez tous ceux de ma génération¹⁷⁸ ». Le protestantisme laïque mâtiné de stoïcisme de Mme Jules Favre la laisse libre de son agnosticisme.

Ni les distinctions sociales, ni la diversité religieuse, ni les frontières entre promotions ne semblent entamer l’unité de la communauté sévrienne. Les récits d’anciennes élèves – Louise Belugou, Jeanne Crouzet-Benaben, Marguerite Aron et Mlle Küss¹⁷⁹ – mettent tous en lumière l’importance de l’esprit de corps dans l’institution. Marguerite Aron évoque la rédaction par les primo-arrivantes d’un *manuel de la parfaite sévrienne* à soumettre aux « troisième année¹⁸⁰ » ; elle se souvient des liens tissés avec ses camarades, différents de ses amitiés antérieures :

Comment pourrais-je l’avouer à mes compagnes d’autrefois ? Quand je les rencontre à présent le dimanche, qu’elles me parlent de leurs robes, [...] elles m’ennuient. [...] Elles n’ont jamais, dans le recueillement d’une étude, le soir, pensé avec moi sur une page de Descartes ; et leur amitié, [...] faite de fréquentation souvent machinale, n’est pas trempée de cet intérêt désintéressé et supérieur des affinités de la raison¹⁸¹.

174 Jeanne Crouzet-Benaben, *Souvenirs d’une jeune fille bête*, op. cit., p. 475.

175 Citée par Henry Lemonnier, « Discours à l’inauguration du buste de Mme Jules Favre », *L’enseignement secondaire des jeunes filles*, juillet 1898.

176 Jeanne Crouzet-Benaben, *Souvenirs d’une jeune fille bête*, op. cit., p. 453.

177 *Ibid.*, p. 469.

178 *Ibid.*, p. 120.

179 Mlle Küss, « Discours de la présidente de l’Association des anciennes élèves de Sèvres, directrice du lycée Victor-Hugo à Paris », *L’enseignement secondaire des jeunes filles*, juin 1907.

180 Marguerite Aron, *Le journal d’une sévrienne*, op. cit., p. 40.

181 *Ibid.*, p. 68.

Encore élève à Sèvres, Marguerite Aron attend avec impatience l'Assemblée générale des anciennes élèves pour revoir ses camarades des promotions antérieures. Lorsqu'elle quitte l'école, elle prend conscience de l'importance de cette association fondée en 1885 sous les auspices de la directrice : « c'est de l'École que m'est arrivé la semaine dernière le *Bulletin de l'Association des Anciennes Élèves de Sèvres*, rappel de noms, de personnes, d'idées chères, signe éloquent d'une union qui se poursuit ininterrompue entre nos diverses, mais fraternelles solitudes¹⁸². » Comme Pécaut à Fontenay, Mme Jules Favre est attachée à l'Association des anciennes élèves. À sa mort en 1896, la directrice fait à l'association un legs de 1 000 francs.

L'affection des sévriennes pour leur école se fait particulièrement ressentir lors de l'anniversaire des 25 ans de Sèvres. Marguerite Aron en fait le compte-rendu pour *L'enseignement secondaire des jeunes filles* : elle souligne que malgré le grand nombre de participants, la fête a quelque chose d'une rencontre intime et familiale¹⁸³. Les premières promotions sont particulièrement représentées. Leur présence révèle l'attachement à leur école de celles qui ont vécu l'époque de Mme Jules Favre. Leur surreprésentation s'explique peut-être aussi par le poids du célibat qui a marqué la vie des premières sévriennes, sans doute plus attachées à la communauté des élèves que leurs collègues mariées. Lors de la fête, Marguerite Aron constate que « l'esprit de Sèvres », loin de la mondanité bourgeoise, continue de régner : « Des personnes de condition, d'âge, de rang très divers y sont confondues ; et, sans nulle étiquette, il règne entre elles une égalité vraiment démocratique, cette égalité rare qui est faite de simplicité dans les manières ».

D) Former des enseignantes, pas des savantes : une émancipation intellectuelle incomplète

À la différence des élèves de la rue d'Ulm, les sévriennes mènent une scolarité éloignée de l'université. Nicole Mosconi rappelle que la finalité de leurs études est complètement différente de celle de leurs homologues masculins : « il s'agit de faire de ces élèves de bons professeurs de l'enseignement secondaire et pas du tout de futures enseignantes des universités et de futures chercheuses¹⁸⁴. » Bien que les sévriennes disposent d'un niveau d'instruction jusqu'alors peu accessible aux jeunes filles, elles se voient rappeler constamment que leur savoir doit faire d'elles des enseignantes, non des savantes. C'est ce qu'affirme leur professeur Joseph Fabre : « Assez instruites pour se préserver de la superstition du savoir, gracieuses sans frivolité, graves sans pédantisme, pénétrées de leur mission [...], les professeurs formées à Sèvres ont été avant tout des âmes suscitant des âmes¹⁸⁵. » Toute velléité des sévriennes de participer, comme les hommes, à la production scientifique, relèverait d'une « superstition du savoir » et d'une manifestation de « pédantisme » : les femmes doivent rester cantonnées à la tâche qui leur est assignée.

182 *Ibid.*, p. 134.

183 Marguerite Aron, « La journée de Sèvres », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, juin 1907.

184 Nicole Mosconi, *Femmes et savoir*, op. cit., p. 142.

185 Discours de Joseph Fabre aux funérailles de Mme Jules Favre, F/17/22861.

Marguerite Aron a bien intégré l'injonction faite aux sévriennes de se cantonner à leur strict rôle pédagogique. Lors de la publication de son livre en 1912, elle dédie son texte à ses collègues :

L'œuvre à laquelle vous allez collaborer, et de qui j'ai vécu, absorbe trop toutes les forces vives pour laisser [...] le temps [...] de polir des phrases et de chercher des mots. [...] Être éducateur, c'est souvent être un lettré, difficilement un homme de lettres ; et vous, mes sœurs, vous êtes des femmes... Vous êtes des travailleuses, et vous êtes des jeunes filles : ce sont deux raisons pour que vous préférerez, au bruit banal des paroles imprimées, le bruissement recueilli de votre tâche d'abeilles¹⁸⁶.

On est ici loin des appels à la réflexion politique et à l'action sociale lancés par Albertine Eidenschenk et Marie Baertschi à leurs consœurs au nom de la fidélité à l'esprit de Fontenay ! Au contraire, Marguerite Aron décourage ses collègues de participer à la production du savoir. Une femme doit préférer à la publicité d'une pensée personnelle le « bruissement recueilli » du labeur quotidien. Marguerite Aron décrit son propre récit par la négative : « Ni commérage de femme, ni rhétorique de professeur : j'ai été élevée dans l'horreur de ces deux extrêmes, qui se touchent plus souvent qu'on ne l'a dit¹⁸⁷. » On trouve ainsi condensés sous la plume d'une sévrienne les résidus d'une rhétorique à la fois misogynne et anti-intellectualiste. Cela donne un indice de l'idéologie qui gouverne Sèvres : d'une part la mondanité bourgeoise (ou « commérage de femme ») est érigée en contre-modèle pour les professeuses de la République ; d'autre part, les femmes ne doivent pas imiter le modèle masculin de l'orateur (et sa « rhétorique de professeur »). Pour respecter cette injonction à la modestie, Marguerite Aron publie d'abord son texte de manière anonyme. Elle anonymise aussi les personnalités de son récit : « On me le reprochera peut-être, cet effacement volontaire de nos personnalités sévriennes¹⁸⁸ ». Les souvenirs de Marguerite Aron sont érigés à la gloire d'une institution et ne doivent surtout pas faire émerger des individualités féminines.

Jeanne Crouzet-Benaben partage les mêmes scrupules dans ses mémoires. Dans un avant-propos où elle se défend d'utiliser le « je » et se dissimule derrière la troisième personne, elle refuse d'assumer son statut de mémorialiste : « Son véritable dessein n'a pas été de se raconter elle-même : [...] aussi n'est-ce pas, à proprement parler, un livre de mémoires qu'elle a voulu écrire ; et, bien qu'étant obligée de se mettre continuellement en scène [...] elle n'a à aucun moment voulu concentrer l'intérêt sur sa personne¹⁸⁹. » Même dans les années 1940 où Jeanne Crouzet-Benaben rédige ses mémoires, la note d'intention de son texte autobiographique ne peut commencer que par un témoignage de modestie. Jeanne Crouzet-Benaben consacre une grande partie de son récit à Sèvres, dont elle garde le souvenir d'une incroyable ouverture sur la vie intellectuelle et la réflexion autonome. Marguerite Aron partage ce sentiment :

186 Marguerite Aron, *Le journal d'une sévrienne*, op. cit., p. 5.

187 *Ibid.*, Avant-propos, p. X.

188 *Ibid.*, p. VIII.

189 Jeanne Crouzet-Benaben, *Souvenirs d'une jeune fille bête*, op. cit., p. 24.

Je m'affranchis des formules toutes faites et des servitudes de la mémoire ; j'ose sentir par moi seule. [...] "Dites ! Dites !" nous crie cordialement M. Fabre. Nos répétitrices nous invitent à la libre discussion. "Sèvres, a dit Mme Jules Favre [...] est une République." - Que pensez-vous ? Que croyez-vous ? Voilà le fond de toutes les interrogations. - Affirmez-vous, [...] voilà le fond de presque tous les conseils¹⁹⁰.

L'atmosphère de Sèvres oscille entre encouragement à ce que les élèves affirment leur individualité critique et impératif de se conformer à l'idéal de modestie féminine. La contradiction entre ces deux injonctions éclate régulièrement dans les parcours individuels. Ainsi, Marguerite Aron n'arrive pas à faire le deuil de sa vie à Sèvres. Rentrée à Paris grâce à une mutation après avoir mené une vie recluse en province, elle se met en contradiction avec ses propres conseils et se laisse emporter par la tentation de participer au « bruit banal des paroles imprimées ». Elle collabore en effet à partir de 1907 à *L'enseignement secondaire des jeunes filles* et publie plusieurs ouvrages. Manifestement, elle ne peut se satisfaire de son seul métier, qui ne lui apporte pas une stimulation intellectuelle suffisante. Un inspecteur le remarque en 1920 : elle « désirerait, je crois, diriger des consciences, faire des conférences à Sèvres, se mouvoir sur un théâtre plus vaste qu'une simple classe de Lycée... C'est une mécontente [...] avec des dons intellectuels très estimables¹⁹¹. »

La contradiction entre le niveau de formation des sévriennes et leurs perspectives professionnelles est évidente : comme l'explique Loukia Efthymiou, ces dernières « sont tenues, contrairement aux hommes, à être d'abord des pédagogues avant d'être des lettrées¹⁹² ». C'est ce qu'explique Léon Brunschvicg dans une conférence à Sèvres rapportée par Jeanne Crouzet-Benaben en juin 1910. Le problème auquel s'attelle le conférencier peut se résumer ainsi : de quelle façon les futures professeures de lycée pourront-elles faire fructifier les germes intellectuels qu'elles ont reçus à Sèvres dans un métier qui se résume souvent à de la vulgarisation ? Sa réponse écarte les solutions impliquant de mettre les femmes en rivalité avec les hommes sur les terrains qu'ils occupent déjà. Sachant que les enseignantes du secondaire ne peuvent se lancer dans la rédaction d'une thèse, Léon Brunschvicg montre à quel point elles ont de la chance d'en être privées :

Elles ne sont pas condamnées à choisir dans les coins les plus obscurs de la littérature ou de l'histoire un sujet de recherches inédites. [...] Qu'elles tirent parti de leur désintéressement, qu'elles aillent où leur goût personnel les porte, qu'elles explorent tous les aspects de la question ou de l'œuvre qui les a retenues. [...] L'essentiel n'est pas dans la publication qu'on pourrait tirer du sujet ; l'essentiel est de se constituer à soi-même un centre de réflexion qui plaise¹⁹³.

190 Marguerite Aron, *Le journal d'une sévrienne*, op. cit., p. 19.

191 Inspection de l'année scolaire 1926-1927, dossier de carrière de Marguerite Aron, F/17/24282.

192 Loukia Efthymiou, « Le genre des concours », *Clio, Histoire, femmes et société*, 2003, n°18, p. 91-112.

193 Jeanne Crouzet-Benaben, « BESJF », *Revue universitaire*, juin 1910.

D'après Léon Brunschvicg, les femmes doivent contribuer à la recherche d'une autre manière qu'en publiant leur pensée. Par leur travail personnel, elles peuvent compléter les recherches scientifiques en rectifiant des erreurs : nulle contribution n'est à dédaigner dans la construction de la science. Jeanne Crouzet-Benaben conclut son compte-rendu de la conférence par ce qui lui a semblé le plus novateur : selon l'orateur, les enseignantes doivent s'intéresser aux questions politiques et sociales pour être capables de former les futures électrices de la République. Toutefois, leur action doit se faire en dehors des partis, en agissant dans des associations philanthropiques. Une fois encore, et même dans la bouche d'un féministe¹⁹⁴, il n'est pas question que les femmes investissent les mêmes espaces que les hommes.

Y compris lors de la poussée féministe qui inaugure la Belle Époque, Sèvres est présentée par sa nouvelle directrice comme une école de formation d'enseignantes, sans qu'il ne soit jamais question de la rapprocher du modèle d'Ulm pour ouvrir aux femmes des perspectives dans la recherche. Lors du Congrès des œuvres et institutions féminines qui se tient dans le cadre de l'Exposition universelle en 1900, Mme Henri Marion, successeuse de Mme Jules Favre, présente un rapport dans lequel elle réclame d'approfondir la formation professionnelle des sévriennes. Ces dernières ont pourtant déjà l'obligation de faire un stage dans un lycée¹⁹⁵. Mme Henri Marion réclame de multiplier les visites en lycée ou de créer à Sèvres un cours annexe d'enseignement secondaire¹⁹⁶. Cela n'est pas du goût de Jeanne Crouzet-Benaben :

Je rends grâce [...] au Destin d'avoir fait que j'ai appartenu à ces premières générations de Sèvres, chez qui la Pédagogie était un peu oubliée. On nous imposait [...] la correction à haute voix de devoirs écrits envoyés par les lycées ; mais c'était là l'exception plutôt que la règle. Le reste du temps nous pouvions croire que nous étions à Sèvres pour nous instruire et nous initier à la science, non pour apprendre à enseigner¹⁹⁷.

Jeanne Crouzet-Benaben ne croit pas à l'efficacité de la formation pédagogique donnée à Sèvres. La préparation de leçons professées ensuite devant le reste des sévriennes sous le regard du professeur n'a rien de comparable avec la réalité du métier. Marguerite Aron se moque elle aussi de tout ce qu'il y a d'illusoire dans ces « exercices d'école¹⁹⁸ ». L'une et l'autre se souviennent avoir accepté passivement leur destin d'enseignantes et gardent le regret de ne pas avoir pu conserver les habitudes de recherche qu'elles avaient contractées pendant leurs études : l'enseignement leur apparaît comme un déclassement après l'idylle intellectuelle que furent leurs années sévriennes.

194 Voir Cécile Formaglio, « Un engagement commun pour la République : Cécile et Léon Brunschvicg, un couple d'intellectuels démocratiques », in Raymond Dartevelle et Mélanie Fabre (dir.), « Couples d'intellectuels, de l'intime au politique », *Les Études sociales*, 2019/2, n°170, p. 53-74.

195 Sur le caractère très pédagogique de la formation à Sèvres, voir Yves Verneuil, *Les Agrégés*, op. cit., p. 321.

196 *Deuxième congrès international des œuvres et institutions féminines*, Paris, 1902, p. 236.

197 Jeanne Crouzet-Benaben, *Souvenirs d'une jeune fille bête*, op. cit., p. 467.

198 Marguerite Aron, *Le journal d'une sévrienne*, op. cit., p. 105.

E) Devenir professeure, une « prise de voile laïque » ?

La perspective de transmettre le savoir, à défaut de participer à sa production, a-t-il exercé beaucoup d'attrait sur les sévriennes ? Considéraient-elles toutes, à l'instar de Jeanne Crouzet-Benaben, que l'entrée dans la carrière constituait une « prise de voile laïque¹⁹⁹ » ?

À leur entrée à Sèvres, les jeunes filles pénètrent déjà dans un « couvent laïque²⁰⁰ », qui doit incarner, selon Henry Lemonnier, « le recueillement, mais pas l'isolement²⁰¹ ». Marguerite Aron parle pourtant de son « existence recluse à l'École²⁰² » et Jeanne Crouzet-Benaben compare l'engagement décennal à des vœux perpétuels : « j'étais comme ces jeunes filles d'autrefois qu'on mettait de force dans les couvents pour en faire des religieuses contre leur gré, parce que leur famille n'avait pas de fortune²⁰³ ». Même lorsqu'après avoir quitté Sèvres, elle refuse le poste qui lui est attribué pour rester à Paris, Jeanne Crouzet-Benaben sent encore peser sur elle le regard de Mme Jules Favre, comme une mère supérieure réprobatrice : « J'ai conscience que Mme Jules Favre, la stoïcienne, va trouver que je ne fais pas mon devoir, et je vais déchoir dans son estime²⁰⁴. »

Les premières générations de sévriennes ne bénéficient pas de l'image sociale dont jouissent leurs homologues masculins, professeurs de lycée. Elles subissent la désapprobation qui entoure les femmes qui travaillent. Selon Jeanne Crouzet-Benaben, ce titre même de « professeur »,

[les femmes] ne le portent pas depuis assez longtemps [...] pour bénéficier de l'autorité qu'il confère. Enseignement secondaire des jeunes filles, lycées, nouveautés ignorées que tout cela. Le grand public s'y trompe encore en 1890 ; il ne distingue guère le « professeur-femme » du troupeau honorable mais confus des maîtresses d'école [...]. Plus tard, quand elle aura fait ses preuves et conquis définitivement l'opinion, on verra surgir le professeur-femme moderne, à qui le sentiment de son indépendance donne une fière allure. [...] [Pendant mes années à Sèvres,] j'en suis restée, moi aussi, [...] à l'antique vision de l'institutrice minable, être intermédiaire entre la domesticité et les maîtres, [...] sans bonheur autre que l'austère bonheur de l'abnégation²⁰⁵.

« Prise de voile », donc, ces débuts dans l'une des seules carrières ouvertes aux femmes sans dot ; « prise de voile », aussi, ce dévouement des sévriennes pour leurs études puis pour leur profession ; « prise de voile », enfin, cette conviction que la carrière d'enseignante s'accompagne des souffrances du célibat. La solitude est en effet le lot de beaucoup de sévriennes. Nombreuses

199 Jeanne Crouzet-Benaben, *Souvenirs d'une jeune fille bête*, op. cit., p. 26.

200 *Ibid.*, p. 390.

201 Henry Lemonnier, « L'école de Sèvres depuis sa fondation (1881-1900) », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, janvier 1900.

202 Marguerite Aron, *Le journal d'une sévrienne*, op. cit., p. 71.

203 Jeanne Crouzet-Benaben, *Souvenirs d'une jeune fille bête*, op. cit., p. 307.

204 *Ibid.*, p. 651.

205 *Ibid.*, p. 598.

sont les jeunes professeures à se trouver isolées de leur famille et submergées par la charge de travail, ce qui explique la détérioration rapide de leur santé²⁰⁶. Louise Belugou évoque d'ailleurs la façon dont Mme Jules Favre elle-même aurait été émue par « les morts simples et vaillantes de celles qui, prématurément, parmi nous, héroïquement parfois, sont tombées au devoir²⁰⁷ ». Les fonctions professionnelles des sévriennes sont présentées par l'institution comme dignes du sacrifice d'une vie tout en étant méprisées dans l'opinion comme un signe de déchéance sociale.

Au sortir de l'école, Jeanne Crouzet-Benaben est lucide : « Être professeur, en 1891, c'est le célibat presque forcé, c'est la vie terne et mesquine ; je la voudrais pleine et brillante. C'est le renoncement à tous mes rêves, et je n'ai que vingt ans²⁰⁸ ! » Élevée de pensionnat en pensionnat depuis son enfance, Jeanne Crouzet-Benaben n'a côtoyé que des enseignantes célibataires. Elle n'a par ailleurs jamais été amenée à croiser de jeunes gens, et lorsqu'elle rencontre des garçons de son âge chez une amie sévrienne, ils lui font l'effet d'habitants d'une autre planète²⁰⁹.

Le célibat fut une réalité prégnante chez les premières générations de professeures de lycée. Jo Burr Margadant, auteure d'une prosopographie sur les 213 professeures passées par Sèvres dans ses dix premières années d'existence, constate que 60 % d'entre elles ne se sont pas mariées, soit six fois plus que la moyenne nationale²¹⁰. Parce que célibataires, ces professeures subissent une surveillance sociale de tous les instants, accentuée par le contrôle qu'exerce leur hiérarchie. Ainsi, lorsque Henriette Wurmser, professeure au lycée de Saint-Quentin, se rend deux fois par semaine à Paris pour retrouver ses amies, l'inspecteur lui reproche ses allers et venues :

Un professeur femme ne doit pas être [...] trop souvent dans le train. Et puis la nature a doué Mlle Wurmser d'une physionomie expressive et d'un type très-accentué qui ne permettent pas qu'elle passe inaperçue. Je ne dis pas qu'elle cherche à se faire remarquer mais le fait est qu'on la remarque et c'est un inconvénient²¹¹.

Une femme mariée, accompagnée de son mari et de ses enfants, est plus libre qu'une femme seule. Nombre de professeures sont interpellées par le contraste entre le régime de liberté qui règne à Sèvres et l'asservissement que représente pour une enseignante célibataire les codes sociaux auxquels elle doit se plier. Marguerite Aron constate ainsi que malgré les récentes innovations de la République concernant l'enseignement féminin, l'héritage catholique reste omniprésent :

206 Devant cet état de fait, plusieurs femmes dont Dick May, Mathilde Salomon, Léonie Allégret, Mmes Henri Marion et Dejean de la Bâtie soutiennent la création des maisons de repos pour le personnel de l'enseignement féminin.

207 Citée par J. F., « Mme Jules Favre », *L'enseignement secondaire des filles*, janvier 1909.

208 Jeanne Crouzet-Benaben, *Souvenirs d'une jeune fille bête*, op. cit., p. 602. Sa propre mère voulait à tout prix éviter à Jeanne ce destin qui lui a été tracé par son arrière-grand-mère.

209 *Ibid.*, p. 487.

210 Jo Burr Margadant, *Madame le Professeur*, op. cit. Voir aussi Marlaine Cacouault-Bitaud, « Diplôme et célibat. Les femmes professeurs de lycée entre les deux guerres », in Arlette Farge, Christiane Klapisch-Zuber (dir.), *Madame ou Mademoiselle, Itinéraires de la solitude féminine, XVIII^e- XX^e siècle*, Paris, 1984, p. 177-203. En 1911, le taux moyen de célibat chez les femmes nées dans les années 1860 est de 11 % (voir Louis Henry et Jacques Houdaille, « Célibat et âge au mariage aux XVIII^e et XIX^e siècles en France », *Population*, 1978, n°33/1, p. 43-84).

211 Compte-rendu d'inspection par Adrien Dupuy, 19 avril 1900, dossier de carrière d'Henriette Wurmser, F/17/24059.

Oui, c'est la vieille tradition ecclésiastique qui pèse encore sur nous. Elle voulait – dans son ascétisme originel – que l'éducation des enfants soit confiée à des hommes et à des femmes vivant à part du siècle et ignorant ses infirmités ; et, maintenant encore, une jeune femme, institutrice ou professeur, qui sort seule, se promène, voyage, va au théâtre, s'habille bien, converse ouvertement avec des hommes, scandalise les convictions pédagogiques de la bourgeoisie française²¹².

Loin de la femme nouvelle qui incarne à la Belle Époque la liberté de mouvement, l'agrégée sortie de Sèvres, n'est, selon Marguerite Aron, « ni tout à fait indépendante, ni tout à fait cloîtrée²¹³ ». Dans son roman *Jean-Christophe*, Romain Rolland dénonce l'iniquité du sort réservé aux professeuses de lycée. Il évoque une de ses amies en province :

Elle serait enfermée dans une geôle sans air qu'elle ne serait pas plus seule et plus étouffée ; la bourgeoisie ferme ses portes à ces femmes qui s'efforcent de vivre en travaillant [...]. Leurs collègues du lycée de garçons les tiennent à l'écart, soit parce qu'ils ont peur des cancans de la ville, soit par [...] dégoût [...] des femmes intellectuelles. [...] Leur manque de fortune et de relations les empêche de se marier. [...] Quand une telle existence n'est pas soutenue par un sentiment religieux ou moral exceptionnel [...], c'est une mort vivante²¹⁴...

Jeanne Crouzet-Benaben fait partie des 40 % de sévriennes qui échappèrent à ce destin. En épousant en 1898 Paul Crouzet, lui aussi professeur de lycée, elle inaugure un nouveau modèle, celui des couples d'universitaires. Anne Martin-Fugier, s'appuyant sur le travail d'Adeline Daumard, montre que ces mariages n'entrent pas dans les mœurs avant le début du XX^e siècle : « Avant 1914, dans la mesure où être bourgeois c'était [...] avoir une épouse qui ne travaillait pas et une domestique pour la servir, un professeur n'épousait pas l'une de ses collègues²¹⁵. » C'est pourquoi, en quittant Sèvres, Jeanne Crouzet-Benaben s'apprête à devenir celle qu'on appelle toute sa vie « Mademoiselle » et qui « vieillit ainsi, effacée et résignée [...], n'ayant pas d'autre joie que celle d'élever les enfants des autres. [...] Ce n'est pas une femme : c'est une institutrice²¹⁶ ».

Les études à Sèvres puis la carrière de l'enseignement signifient pour Jeanne Crouzet-Benaben le sacrifice de sa féminité. L'institution tient tellement à ne pas former de femmes savantes ou de mondaines que les étudiantes en viennent, comme elle, à intérioriser une honte de leur beauté et à être gênées de leur savoir. Au seuil de la mort, Jeanne Crouzet-Benaben conclut à demi-mot que le modèle de femme sorti de Sèvres dans les années 1890 est tout simplement contre-nature :

212 Marguerite Aron, *Le journal d'une sévrienne*, op. cit., p. 233.

213 *Ibid.*, p. 234-235.

214 Cité par Pierre Guiral et Guy Thuillier, *La vie quotidienne des professeurs de 1870 à 1940*, op. cit., p. 138.

215 Anne Martin-Fugier, *La Bourgeoise*, op. cit., p. 240.

216 Jeanne Crouzet-Benaben, *Souvenirs d'une jeune fille bête*, op. cit., p. 643.

À quoi cela sert-il [qu'une jeune fille soit jolie], puisque cette réussite si rare est considérée comme inexistante ? [...] On l'enfouit dans une gangue ; on fait en sorte qu'elle ne soit aperçue de personne [...] ; et bientôt elle sera condamnée à se faner entre les quatre murs d'une classe, sans avoir joui un instant d'elle-même²¹⁷.

Lorsque Jeanne Crouzet-Benaben passe le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire à la fin de sa deuxième année à Sèvres, elle se rend compte que le président du jury l'observe : « Vous étiez reçue première à l'admissibilité, je voulais voir votre figure. Grâce à Dieu, me suis-je dit, elle est jolie²¹⁸ ». Alors que les sévriennes sont éduquées dans le mépris de leur apparence physique, comment expliquer cette réflexion de Raymond Thamin ? Sans vouloir rendre les jeunes filles coquettes et orgueilleuses, les artisans des nouvelles institutions scolaires ne désirent pas non plus fournir à leurs adversaires des arguments confirmant que la femme instruite se masculinise. Ils ont en tête cette indésirable figure du « troisième sexe » et se réjouissent de la réussite de jeunes filles qui correspondent au modèle de la féminité qu'ils cherchent à sauvegarder.

L'attention que leurs supérieurs hiérarchiques portent à l'apparence physique de ces professeures censées incarner la respectabilité des lycées de filles est visible dans leurs dossiers de carrière²¹⁹. Ainsi, Henriette Wurmser, qui se voit reprocher de ne pas passer inaperçue, reçoit le soutien du pasteur Wagner auprès de l'administration : « Sa chevelure [*mot ill*] donne à sa personne un air extraordinaire ; mais je vous assure qu'on n'est pas plus sérieux que cette pauvre fille et que la juger sur son seul extérieur serait injuste²²⁰ ». Cet avertissement ne change rien au comportement de l'inspecteur général Eugène Manuel. Après un cours de Jeanne Crouzet-Benaben, il déclare : « On serait injuste pour Mlle Benaben, si l'on [n']insistait sur l'agrément de sa personne, la douceur de son parler, la naïveté de ses manières, toutes les qualités naturelles qui lui ont mérité la sympathie des élèves²²¹. » L'inspecteur général pose le même regard sur Marguerite Aron : « Mlle Aron a une netteté et une facilité de parole [...] que beaucoup d'hommes lui envieraient. D'une laideur distinguée, elle a une voix excellente, fort agréable à entendre, et une remarquable autorité²²². »

Les comptes-rendus d'inspection traduisent le regard qu'un supérieur hiérarchique de sexe masculin porte sur cette nouvelle profession féminine. Les inspecteurs poussent les enseignantes à se conformer à un modèle féminin socialement acceptable, dans l'espoir que cela rejaillisse sur la réputation de leur lycée. Cela se fait aux dépens de la liberté individuelle des professeures, surveillées en permanence. Se manifeste ici le paradoxe entre l'émancipation intellectuelle dont les nouvelles professeures jouissent et le carcan social dans lequel elles sont contraintes d'évoluer.

217 *Ibid.*, p. 434.

218 *Ibid.*, p. 552.

219 Yves Verneuil note que cela arrive aussi chez les hommes, mais plus marginalement. L'exemple qu'il donne met encore en cause E. Manuel, qui constate qu'un professeur « s'est épaissi ». Cf *Les Agrégés*, *op. cit.*, p. 192-193.

220 Lettre sans date, dossier de carrière d'Henriette Wurmser, F/17/24059.

221 Compte-rendu d'inspection par Eugène Manuel, 14 avril 1894, dossier de carrière de Jeanne Crouzet-Benaben, F/17/24295.

222 Compte-rendu d'inspection, année 1910-1911, dossier de carrière de Marguerite Aron, F/17/24282.

F) Une injonction à l'engagement plus forte à Fontenay qu'à Sèvres ?

À la toute fin du XIX^e siècle, si l'héritage de Fontenay est revendiqué haut et fort par Albertine Eidenschenk et par Marie Baertschi dans leur engagement dreyfusard, aucune sévrienne n'adopte, à notre connaissance, la même démarche. Faut-il en conclure que l'ENS de Sèvres n'a pas fourni le même contingent d'intellectuelles engagées que son homologue de l'enseignement primaire ? Plusieurs pistes inclinent vers cette conclusion. Pour l'établir de manière définitive, il faudrait cependant réaliser pour l'école de Fontenay un travail de prosopographie semblable à celui que Jo Burr Margadant a mené pour les premières générations de sévriennes²²³.

Si l'on s'en tient aux quatre récits biographiques analysés ici, on peut constater que Félix Pécaut encourage beaucoup plus les fontenaysiennes à l'engagement politique et social que ne le fait Mme Jules Favre avec les sévriennes. Alors que les fontenaysiennes sont tenues au courant de l'actualité, les sévriennes vivent dans une bulle de savoir déconnectée de la vie du pays. Marguerite Aron s'en souvient : « Mme Louis [...] me reprochait [...] d'ignorer même la crise ministérielle ! C'est vrai : les journaux ne m'attirent pas, “tout ce qui se passe” m'intéresse moins qu'une idée de Tolstoï²²⁴. » À la même époque, Pécaut n'aurait pu laisser une élève ignorer la crise ministérielle et mépriser « tout ce qui se passe » hors des murs de Fontenay. Ainsi, alors que les souvenirs de Fontenay rapportés par Marie Baertschi et Albertine Eidenschenk sont pour elles un moyen d'appeler leurs anciennes camarades à faire vivre l'esprit de Pécaut en s'engageant dans la cité, les récits de Marguerite Aron et de Jeanne Crouzet-Benaben trahissent au contraire la conviction que les enseignantes ne doivent pas sortir de leur rôle de pédagogue. Si Pécaut appelait ses « filles » à « oser être », Marguerite Aron et Jeanne Crouzet-Benaben semblent plutôt avoir retenu qu'à Sèvres on vantait la sublimité de l'effacement. Dans les deux institutions règne un régime de liberté et de confiance, une aspiration à l'exemplarité morale, mais malgré ces similitudes, force est de constater que Félix Pécaut et Mme Jules Favre n'aspirent pas pour « leurs filles » au même rôle social. Le « osez être ! » est une injonction qui n'a pas vraiment son équivalent à Sèvres.

Il est évidemment délicat de considérer quatre expériences de vie comme suffisamment représentatives pour en tirer des conclusions globales. Pour compléter cette analyse, on peut tenter d'étudier en parallèle les bulletins des associations d'anciennes élèves de Sèvres et de Fontenay. Là encore, la comparaison est très difficile, puisqu'à deux exemplaires près, le *Bulletin des fontenaysiennes* a été conservé sur toute la période qui nous intéresse – de sa fondation en 1894 à la guerre en 1914 – tandis que nous n'avons pu avoir accès qu'aux numéros du *Bulletin des sévriennes* publiés entre décembre 1901 et juillet 1906²²⁵. La période strictement dreyfusarde n'étant pas représentée dans le *Bulletin des sévriennes* – dont la publication est interrompue pendant cette

223 Jo Burr Margadant, *Madame le Professeur*, op. cit.

224 Marguerite Aron, *Le journal d'une sévrienne*, op. cit., p. 71.

225 La BnF est la bibliothèque dont la collection est la plus complète, or elle ne possède que les numéros allant de 1886 à 1890 (n°4 au n°38) puis de 1901 à 1938 (2^{ème} série, n°1 à 75). J'ai pu consulter les numéros contenus dans la boîte 1901-1906, mais je n'ai pas vu ma demande d'autorisation spéciale aboutir concernant les autres périodes.

période –, il est par exemple difficile d’analyser l’impact de l’Affaire sur l’amicale. On remarquera cependant que des 19 bulletins publiés dans le sillage du dreyfusisme, au temps du combisme et au moment de la Séparation des Églises et de l’État, aucun ne fait apparaître de texte sur l’actualité politique ou sociale du pays. Le bulletin se compose presque exclusivement de notes de cours prises à Sèvres, d’articles sur des sujets scientifiques et d’exemples de leçons. Certes, dans un numéro de 1904, Louise Belugou, présidente de l’association, annonce la publication des actes du Congrès des œuvres et institutions féminines tenu en 1900²²⁶. De même, en avril 1905, un article de Louise Belugou en lien avec l’actualité est publié, sur la pertinence du diplôme de fin d’études délivré dans les lycées alors que le Collège Sévigné propose désormais une préparation au baccalauréat²²⁷. Comme la plupart des textes publiés dans le *Bulletin des sévriennes*, le ton est informatif. Le bulletin ne semble pas être un lieu propice pour publier articles d’opinion ou appels à la mobilisation. Les sujets les plus polémiques de l’actualité politique et sociale ne pénètrent pas dans ses pages entre 1901 et 1906. Et lorsqu’ils s’y glissent, il semble que c’est par effraction. C’est le cas notamment d’un sonnet, publié post-mortem dans la nécrologie de Mlle Lejeune en avril 1904, qui renvoie clairement à l’affaire Dreyfus : il est intitulé « À Picquart », évoque l’éternel « duel du droit contre le fer » et conclut que « la justice se fait quand le juste a souffert²²⁸ ». Si le caractère engagé de ce sonnet est évident, le fait qu’il apparaisse au milieu d’autres poèmes rédigés par une femme désormais défunte, sans même que la nécrologie qui lui est consacrée ne fasse mention de son dreyfusisme, laisse dubitatif sur l’intention qui préside à sa publication.

À l’inverse du *Bulletin des sévriennes*, celui des fontenaysiennes est émaillé d’articles cherchant à faire le lien entre la vocation des professeures et directrices d’écoles normales et le destin de la société française. Dès 1895, le bulletin publie une conférence d’Alphonse Darlu intitulée « Le socialisme et la question sociale²²⁹ ». En 1899, Rachel Albert, qui sort de l’école, publie quant à elle un article sur le mouvement des universités populaires tel qu’il se dessine en Angleterre en évoquant les leçons que la France peut en tirer²³⁰. En 1905, Alphonse Darlu publie de nouveau un résumé de conférence, cette fois sur les points faibles de la pensée laïque²³¹. En 1906, Mlle Kieffer rédige un article intitulé « Féminisme, route barrée », sur le refus opposé aux femmes de revendiquer des postes d’inspectrices²³². La même fontenaysienne, trois ans plus tard, rédige un article sur le Conseil national des femmes françaises, et enjoint ses collègues à y adhérer²³³. En 1908 sont retranscrites deux conférences faites à l’École des hautes études sociales de Dick May par l’Union des libres penseurs et des libres croyants sur la question de la laïcité en France²³⁴. À ces

226 L. Belugou, « Congrès international des Œuvres et institutions féminines en 1900 », *Bulletin des sévriennes*, juillet 1904.

227 L. Belugou, « À propos du diplôme de fin d’études », *Bulletin des sévriennes*, avril 1905.

228 Notice nécrologique de Mlle Lejeune, directrice du lycée de Montpellier, *Bulletin des sévriennes*, avril 1904.

229 Alphonse Darlu, « Le socialisme et la question sociale », *Bulletin des fontenaysiennes*, mai 1895.

230 Rachel Albert, « L’extension universitaire en Angleterre », *Bulletin des fontenaysiennes*, juillet 1899.

231 Alphonse Darlu, « Les points faibles de la pensée laïque », *Bulletin des fontenaysiennes*, janvier 1905, p. 36-42.

232 E. Kieffer, « Féminisme, route barrée », *Bulletin des fontenaysiennes*, janvier 1906.

233 Mlle Kieffer, « Conseil national des femmes », *Bulletin des fontenaysiennes*, octobre 1909.

234 « Notes » sur les Conférences à l’EHES par l’ULPLC, *Bulletin des fontenaysiennes*, juillet 1908.

exemples s'ajoutent les nombreuses contributions de Marie Baertschi et d'Albertine Eidenschenk au tournant du siècle, où les thèmes de la laïcité, de la neutralité scolaire et du rôle social des enseignantes sont particulièrement développés. L'influence de l'Affaire y est évidente.

Les fontenaysiennes ont-elles donc été plus ouvertement dreyfusardes que les sévriennes ? Sur cette question, il faut noter l'importance de l'effet de la conversion de Félix Pécaut au dreyfusisme au printemps 1898. À l'inverse, ni Mme Jules Favre – décédée en 1896 –, ni ses successeuses, ni même plus globalement la direction de l'enseignement secondaire, ne s'affichent du côté des dreyfusards. Jo Burr Margadant écrit qu'à la différence de l'ENS de la rue d'Ulm, à Sèvres « même des batailles aussi féroces que l'affaire Dreyfus ne produisirent pas la moindre vaguelette²³⁵ ». L'historienne note en outre la rareté des rappels à l'ordre dans les dossiers administratifs concernant d'éventuelles violations de la neutralité scolaire, que ce soit dans le domaine politique ou religieux. Il doit pourtant y avoir de nombreuses sévriennes convaincues de l'innocence de Dreyfus et inquiètes pour la République. Mais c'est comme si elles ne s'autorisaient pas à s'exprimer sur cette question. Ainsi, Jeanne Crouzet-Benaben, mariée au dreyfusard Paul Crouzet, n'a jamais rédigé de texte en lien avec ces événements contemporains. Son premier article, publié en juin 1899 dans la *Revue universitaire*, porte sur l'enseignement de l'antiquité dans les lycées de jeunes filles²³⁶. Parmi le personnel de l'enseignement secondaire dont nous avons étudié les dossiers, seules Jeanne Desparmet-Ruello, Henriette Wurmser et Léa Bérard – seule sévrienne des trois –, ont fait l'objet de mises en demeure quant à leurs engagements politiques.

À l'inverse, mais sans qu'une comparaison quantitative rigoureuse puisse être menée ici, de nombreuses enquêtes administratives liées à des manquements à la neutralité scolaire apparaissent chez des fontenaysiennes. Marie Baertschi est contrainte de prendre un congé de 1897 à 1904 en raison de ce qui est considéré comme une violation de la neutralité. Albertine Eidenschenk est l'objet d'une enquête à ce sujet en 1904. De même, en 1895, Marie-Thérèse Allégret, directrice de l'école normale de Bourg-en-Bresse, est au cœur d'une affaire analysée par Patrick Cabanel. Proche du protestantisme, membre de l'Union pour l'action morale, elle accueille dans ses murs Paul Desjardins et le pasteur Wagner. Des bibles sont distribuées et des articles du *Bulletin de l'Union pour l'action morale* font l'objet de lectures et de commentaires lors des conférences du matin²³⁷. Accusée d'être à la tête d'un Port-Royal laïque, Marie-Thérèse Allégret est déplacée. Les élèves-maîtresses prennent pourtant la défense de leur directrice dans une lettre au ministre : « Personne dans l'École n'a contrarié ou forcé nos opinions religieuses : nous ne pensons pas que ce soit faire une propagande pour une religion quelconque que de dire à des jeunes filles d'agir toujours loyalement selon leur conscience en se prêtant un mutuel appui²³⁸. »

235 Jo Burr Margadant, *Madame le Professeur*, op. cit., p. 92 : « even such ferocious battles as the Dreyfus Affair did not produce a ripple ».

236 Jeanne Crouzet-Benaben, « L'enseignement de l'Antiquité dans les lycées de jeunes filles », *Revue universitaire*, juin 1899.

237 Patrick Cabanel, *Le Dieu de la République*, op. cit., p. 232.

238 Document daté du 9 septembre 1895, dossier de carrière de Marie-Thérèse Allégret, F/17/23176.

Dernier indice de la différence entre l'héritage fontenaysien et l'héritage sévrien en ce qui concerne le rapport des enseignantes avec la société contemporaine : la relation qu'elles entretiennent collectivement avec le féminisme. Dès 1909, Mlle Kieffer demande dans le bulletin que l'Amicale des fontenaysiennes envoie sa cotisation au Conseil national des femmes françaises. Cela est fait à la veille de la Grande Guerre. Il faut attendre 1929 pour que l'association des sévriennes fasse de même, ce qui met fin « à presque cinq décennies d'indifférence aux organisations promouvant les droits des femmes²³⁹ ». Les sévriennes les plus féministes, comme Jeanne Crouzet-Benaben et Léa Bérard, ne s'expriment pas dans le *Bulletin des sévriennes* ou dans la revue dirigée par Camille Sée, mais respectivement une nouvelle rubrique de *La Revue universitaire* et dans *La Femme nouvelle*, créées justement en rupture avec des publications considérées comme trop aveugles aux questions contemporaines.

À l'issue de ce bref bilan, il semble que l'ENS de Fontenay sous l'ère Pécaut ait plus encouragé à l'engagement que l'ENS de Sèvres sous la houlette de Mme Jules Favre. Sans doute le champ de l'éducation populaire laisse-t-il une plus grande marge de manœuvre à des enseignantes que le climat de la bourgeoisie dans lequel évolue le personnel des lycées.

Conclusion du chapitre 1

En remontant jusqu'aux racines de l'école laïque et républicaine dans les débats du Second Empire, ce chapitre a mis en avant la dynamique qui permet, à partir des années 1880, à une élite de jeunes femmes d'accéder à des professions intellectuelles jusqu'alors exclusivement masculines dans l'Instruction publique. L'exercice d'une profession intellectuelle est en effet au fondement du concept d'intellectuel, que Jacques le Goff définit comme celui qui fait « métier de penser et d'enseigner [sa] pensée [dans une] alliance de la réflexion personnelle et de sa diffusion²⁴⁰ ». Or, les professeures formées dans les institutions créées au moment des lois scolaires font de la culture savante leur métier et constituent des maillons de sa transmission auprès des filles des classes populaires et de la bourgeoisie. En étudiant leur parcours, il s'est agi, en suivant le conseil de Nicole Racine, de s'interroger « sur le lien entre leurs identités professionnelles et la construction de leurs identités individuelles²⁴¹ ». Il ne fait aucun doute que leur passage par Sèvres ou par Fontenay constitue une étape majeure de leur construction personnelle, de leur intégration dans une communauté féminine unie par des valeurs partagées, ainsi que de leur politisation, plus ou moins encouragée selon l'école dans laquelle elles ont évolué.

Le droit que ces femmes acquièrent de vivre de la culture savante²⁴² est le fruit d'un combat, mené dès les années 1860 et 1870 par Clarisse Coignet notamment. Mais si les nouvelles

239 Jo Burr Margadant, *Madame le Professeur*, op. cit., p. 307.

240 Jacques le Goff, *Les intellectuels au Moyen-Âge*, Paris, Points, 2014 [1972], p. 3.

241 Nicole Racine, « Intellectuelles », in Michel Leymarie, Jean-François Sirinelli (dir.), *L'histoire des intellectuels aujourd'hui*, Paris, PUF, 2003, p. 341-362.

institutions féminines nées des lois scolaires sont présentées par les républicains comme un progrès majeur dans l'instruction des filles, les femmes qui y sont formées n'y sont pas traitées à l'égal de leurs homologues masculins. Félix Pécaut doit ainsi convaincre certains professeurs à Fontenay de l'intérêt de délivrer une haute culture à des femmes, tandis que Mme Jules Favre se bat pour que ses élèves préparent autre chose qu'une agrégation au rabais. Cette étude a ainsi permis d'étudier deux militants de l'instruction féminine qui ont servi de « levain pour les générations suivantes²⁴³ » : il s'agit de Félix Pécaut à Fontenay et de Mme Jules Favre à Sèvres, que l'on découvre à travers « l'empreinte qu'ils ont laissée sur ceux qu'ils inspirèrent²⁴⁴ ». Car, comme l'écrit Jean-François Sirinelli, « un clerc se définit toujours en référence à un héritage, comme légataire ou comme fils prodigue : [...] le patrimoine des aînés est un élément de référence explicite ou implicite²⁴⁵ ». Le Fontenay de Pécaut et le Sèvres de Mme Jules Favre constituent précisément des références communes et consensuelles dans la communauté des fontenaysiennes et dans celle des sévriennes, voire plus largement dans les rangs des partisans de l'instruction féminine laïque. Pécaut est en particulier très mobilisé par celles de « ses filles » qui se proclament ses héritières en s'exprimant au tournant du siècle sur divers sujets, et notamment dans le combat dreyfusard.

Instruites dans le culte de l'autonomie individuelle et du libre examen, fontenaysiennes et sévriennes connaissent au cours de leurs études une forme d'émancipation intellectuelle. Mais si elles sont encouragées à produire une pensée individuelle, elles restent en butte aux normes de genre de leur époque, où le travail féminin est encore considéré comme un signe d'infériorité économique sans toujours être un moyen d'accès à l'indépendance personnelle²⁴⁶. Mais même si ces premières générations de professeures ne disposent pas d'une grande marge de manœuvre dans une société et une institution qui les observent, leur haute instruction « ne peut pas [...] être entièrement dissociée des résultats qu'elle pourrait avoir [...] dans la vie publique²⁴⁷ », comme l'explique Françoise Mayeur. Ainsi, après avoir étudié dans ce chapitre l'émergence d'une élite féminine dans une nouvelle profession intellectuelle, il s'agira dans le prochain chapitre de montrer comment certaines femmes font un usage critique de leur savoir en s'impliquant dans des débats relatifs à l'éducation dans les deux décennies qui suivent les lois scolaires. Car, comme le rappelle Emmanuel Jousse, l'intellectuel ne se définit pas uniquement « par ce qu'il est, une fonction, un statut, mais par ce qu'il fait, son intervention sur le terrain du politique²⁴⁸ ».

242 Sur cette notion, voir Jean-Pierre Chaline, « Culture des élites » (p. 218) et Dominique Kalifa, « Culture populaire » (p. 226), in Christian Delporte, Jean-Yves Mollier, Jean-François Sirinelli (dir.), *Dictionnaire d'histoire culturelle de la France contemporaine*, Paris, PUF, 2010.

243 Jean-François Sirinelli, « Le hasard ou la nécessité ? Une histoire en chantier : l'histoire des intellectuels », art. cit.

244 *Ibid.*

245 Jean-François Sirinelli, « Effets d'âge et phénomène de génération dans le milieu intellectuel français », *Cahiers de l'IHTP*, n°6, novembre 1987, p. 5-18.

246 Voir Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit., p. 205.

247 *Ibid.*, p. 24.

248 Emmanuel Jousse (préface de Marc Lazar), *Les hommes révoltés : les origines intellectuelles du réformisme*, Paris, Fayard-histoire, 2016, p. 309.

Chapitre 2

Voix féminines et postures intellectuelles dans les débats nés des années 1880 sur l'éducation des filles

Introduction du chapitre 2

Après avoir étudié la création de nouvelles institutions d’instruction à destination des filles au moment des lois scolaires, à la fois dans l’ordre primaire – Fontenay et les écoles normales – et dans l’ordre secondaire – Sèvres et les lycées publics –, il s’agit ici de s’intéresser aux discussions qui accompagnent l’émergence de ces nouvelles formes d’enseignement féminin. Ces débats sont en effet l’occasion d’une prise de parole de la part de femmes récemment promues dans les nouvelles carrières ouvertes dans l’Instruction publique (agrégées, inspectrices, directrices d’écoles normales, etc.). Ces dernières mobilisent le patrimoine intellectuel qu’elles ont acquis ainsi que la légitimité que leur reconnaît l’institution pour participer à la définition d’une instruction féminine laïque et républicaine dans la période charnière que représentent les décennies qui succèdent à la « fièvre pédagogique qui accompagna la victoire politique des républicains¹ » dans les années 1880.

Il s’agira d’abord de montrer que, alors que les lois scolaires stimulent la recherche en histoire de l’éducation, plusieurs femmes relisent le patrimoine national avec les questions de leur présent. Elles puisent dans le passé des arguments à l’appui de leurs propres convictions pédagogiques. Il faudra ensuite analyser la vogue des missions à l’étranger, dont certaines femmes profitent pour se construire une expertise internationale très goûtée. Ces dernières acquièrent progressivement des compétences propres qui légitiment leur intervention dans le débat public. Dans un dernier temps, il sera question de la manière dont ces personnalités adoptent une posture critique vis-à-vis de leur propre institution. Bien que privées de tout rôle décisionnaire ou consultatif dans l’Instruction publique², qui ne leur reconnaît qu’une « mission d’éducatrices », « particularité collective des femmes en tant que groupe³ », elles se montrent capables d’une certaine autonomie en critiquant des décisions, en suggérant des réformes, voire en polémiquant avec les décideurs politiques. Comment ces femmes adoptent-elles une posture intellectuelle ? Proposent-elles un discours différent de celui des hommes qui s’expriment sur les mêmes sujets ?

I- Historiennes de l’éducation des filles : une lecture genrée du patrimoine national ?

Comme le souligne Rebecca Rogers, la tradition d’écriture de l’histoire de l’éducation des femmes « a été inaugurée par les républicains réformateurs de la Troisième République⁴ ». Plusieurs femmes participent à la construction de ce discours historique qui accompagne et légitime les

1 Françoise Mayeur, *L’enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit., p. 143.

2 Pour la période 1880-1900, les femmes ne sont quasiment pas représentées au Conseil supérieur de l’Instruction publique (sauf Pauline Kergomard à partir de 1886 et Mathilde Salomon à partir de 1892).

3 Juliette Rennes, *Le mérite et la nature*, op. cit., p. 284.

4 Rebecca Rogers, « L’éducation des filles : un siècle et demi d’historiographie », *Histoire de l’éducation* [En ligne], 115-116 | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 30 septembre 2016, <https://www.cairn.info/revue-histoire-de-l-education-2007-3-page-37.htm>.

créations institutionnelles du régime. Existe-t-il une spécificité dans le traitement, par des femmes, de l'histoire de l'éducation féminine ? Leurs discours se démarquent-ils de ceux tenus par les trois penseurs républicains mobilisés ici que sont Gabriel Compayré, philosophe, professeur à Fontenay et député républicain, Paul Rousselot, auteur d'ouvrages de pédagogie et spécialiste de l'instruction des filles, et Octave Gréard, devenu en 1879 vice-recteur de Paris⁵ ? Les études produites par les femmes nourrissent-elles un projet d'instruction différent de celui que les hommes appellent de leurs vœux ?

Il s'agit ici d'analyser la double bataille des représentations qui se livre au sujet de la reconstitution d'une généalogie de l'instruction féminine entre le camp laïque et le camp républicain, mais aussi au sein même des partisans de l'école laïque, entre hommes et femmes. Dans cette vaste guerre symbolique, plusieurs d'intellectuelles font œuvre d'historiennes, soit en produisant des textes à prétention historique, soit en discutant des modèles du passé mobilisés dans les débats contemporains. La dimension historique de leur discours leur sert de prétexte pour émettre un avis critique sur leur propre présent. Alors que les hommes ont l'apanage du titre d'« historien » et le quasi-monopole de la production historique⁶, comment les femmes contestent-elles les représentations qu'ils ont forgées lorsqu'elles prennent la plume sur le même sujet ?

A) Républicains et républicaines face aux pionnières de l'éducation féminine

En 1887, lorsqu'il étudie Mme de Sévigné, Mme de Maintenon et Mme Necker, Gabriel Compayré refuse de voir en elles des pionnières de l'éducation des femmes qui pourraient ouvrir la voie à d'autres initiatives féminines. Ainsi, dans sa critique de l'ouvrage d'Octave Gréard intitulé *L'éducation des femmes par les femmes*, il revient sur l'omniprésence de Fénelon et de Rousseau qu'il considère comme les véritables inspirateurs des femmes. Ces dernières sont dépourvues, selon Compayré, d'autonomie réflexive :

Est-ce donc que la femme, supérieure par la sensibilité toujours, par l'action pratique souvent, ne serait, en matière d'éducation théorique, que la suivante de l'homme, et aura toujours besoin de son initiative [pour] penser à son tour ? M. Gréard ne le dit pas, mais son livre tend [...] à le prouver. Ne pourrions-nous pas trouver de notre temps [...] des exemples du même genre : une forte impulsion virile, partie d'un homme au sens droit, au cœur chaud, et communiquée par lui à toute une légion de jeunes filles, qui vont ensuite [...] répandre [...] dans les écoles les trésors qu'elles ont puisés à un foyer commun de science, de sagesse et de force morale⁷.

5 Voir Stéphanie Dauphin (préface de Jean-François Condette), *Octave Gréard : 1828-1904*, Rennes, PUR, 2016.

6 Isabelle Ernot, *Historiennes et enjeux de l'écriture de l'histoire des femmes*, op. cit.

7 Gabriel Compayré, « Le nouveau livre de M. Gréard : éducation des femmes par les femmes », *Revue pédagogique*, février 1887.

À mots couverts, Compayré évoque la figure de Félix Pécaut à Fontenay, qui transmet « à toute une légion de jeunes filles » le souffle de la République pour qu'elles le communiquent jusque dans les villages. Il semble oublier que c'est une femme, Mme Jules Favre, qui donne à Sèvres cette « impulsion virile » aux futures professeuses de lycées... Alors que l'étude de Gréard met précisément en avant des femmes qui se sont distinguées par leur production intellectuelle, Compayré conclut son compte-rendu en leur reprochant de s'être érigées au rang de théoriciennes de l'éducation au lieu de rester de simples éducatrices :

Ce qui leur a manqué le plus, sauf à Mme de Maintenon qui a été véritablement une institutrice, c'est d'avoir été des femmes enseignantes, des pédagogues agissantes. [...] Elles ont laissé aux femmes du XIX^e siècle l'honneur de montrer au monde ce que peut et doit être l'institutrice pratique, l'éducatrice d'action, non celle qui du bout des doigts [...] écrit sur l'éducation des choses fines.

Compayré ne pourrait pas dénier plus clairement à ses contemporaines le droit qu'il s'arroge de discuter des questions éducatives. Pour lui, les femmes se seraient vu offrir par la République le droit d'être instruites et celui d'enseigner, cela ne signifiant en rien qu'elles disposent désormais du droit de publier leur pensée. Lorsqu'il se penche sur l'histoire de l'éducation des filles, Compayré est hanté par la perspective d'y trouver des femmes entrant en concurrence avec les hommes dans le champ intellectuel. Ainsi, lorsqu'il évoque Mme de Lambert, il la traite de « raisonneuse », parce qu'elle adopte la même posture que ses homologues masculins. Il la présente comme une « disciple docile de Fénelon », lui retranchant la paternité de ses idées, donc sa légitimité à publier une pensée originale. À l'instar de Compayré, Octave Gréard refuse de traiter les femmes pédagogues comme de véritables intellectuelles. Ainsi, bien qu'il place son ouvrage sous le patronage de Mme de Sévigné, il s'empresse de minimiser son envergure intellectuelle :

Je suis “grossière” disait-elle d'elle-même en souriant. Les raisonnements abstraits [...] lui sont contraires ; elle a l'esprit “carré” et demande qu'on lui épaisse les choses ; elle ne veut point “philosopher” et se borne à “rêver bonnement”. [...] Cela lui suffit pour le perfectionnement intérieur qu'elle poursuit⁸.

Cette dévalorisation constante des capacités intellectuelles des femmes est le reflet d'une méfiance envers la femme savante, méfiance partagée à la fois par les hommes et par les femmes qui s'expriment en cette fin de XIX^e siècle. Les femmes qui prennent la plume présentent les pionnières du passé comme des personnalités respectant les normes de genre, comme pour montrer que leur accès à l'instruction n'a pas représenté de menace pour l'ordre établi. Ainsi, dans l'article qu'elle consacre en 1883 à Mme de Sévigné, Mathilde Salomon, directrice du Collège à qui cette

8 Octave Gréard, *L'éducation des femmes par les femmes : études et portraits*, Paris, 1907. p. XX.

pionnière a donné son nom, assure que cette dernière n'avait rien d'un bas-bleu. Au contraire, le « sens merveilleusement droit [de Mme de Sévigné] et le côté un peu ironique de son esprit si français, la préservèrent toujours de la subtilité, du faux brillant, de la préciosité⁹ ». Après avoir pris la précaution de montrer le « conformisme de genre » de Mme de Sévigné, Mathilde Salomon en fait un modèle d'accomplissement intellectuel et utilise son exemple pour justifier le droit des femmes à la haute culture. Comme l'écrit Isabelle Ernot,

[les historiennes] se servent du discours historique pour prouver l'égalité en démontrant la capacité féminine dans tous les domaines [...]. Cette utilisation du discours historique par les femmes répond à des pratiques masculines similaires, à une utilisation du discours historique par les historiens destinée à construire une représentation avantageuse de leur groupe sexué¹⁰.

En effet, alors que Mathilde Salomon fait de Mme Sévigné une devancière exemplaire pour les femmes, Gréard, Compayré et Rousselot préfèrent utiliser la figure-repoussoir de la femme savante pour justifier la modération avec laquelle le savoir doit être distribué aux jeunes filles. À ce sujet, ils témoignent envers Rousseau d'une mansuétude qu'on ne retrouve pas chez les intellectuelles. Ils savent gré à *l'Émile* de maintenir la femme dans les attributions qui relèvent de son sexe. Rousselot considère ainsi que « Rousseau s'est trompé en plus d'un point, mais [que] ses erreurs sont rachetées par l'idée fondamentale sur laquelle il insiste : que la femme est femme et doit rester femme. [...] Il déteste la femme savante, en quoi il a raison¹¹ ». Gréard reprend aussi à son compte la pensée de Rousseau sur cette question : « Une femme parfaite et un homme parfait ne doivent pas plus se ressembler d'esprit que de visage [...]. [La] destination [de la femme] est d'être mère. [...] Elle appartient à la vie domestique¹². » Les femmes qui évoquent Rousseau prennent le contrepied de ces positions. Ainsi, tout en adhérant à l'idée que « la femme doit rester femme », l'intellectuelle catholique Madeleine Daniélou traite autrement de l'héritage rousseauiste¹³. Elle définit la vraie Française comme une femme très cultivée et impliquée dans la vie intellectuelle :

Nous ne sommes pas d'un pays où la femme se confine au boudoir ou à l'office, mais où sa douce influence rayonne dans la vie sociale et dans le monde des idées [...]. C'est la vraie tradition française. Seulement, pour la retrouver, il faut remonter au-delà [...], de la Sophie de Rousseau, tout élevée en vue du plaisir de l'homme, poupée gourmande et coquette, ni chrétienne, ni Française, et qui d'ailleurs, vous le savez, tourna fort mal¹⁴.

9 Mathilde Salomon, « L'éducation de Mme de Sévigné », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, janvier 1883.

10 Isabelle Ernot, *Historiennes et enjeux de l'écriture de l'histoire des femmes*, op. cit., p. 10.

11 Paul Rousselot, *La pédagogie féminine extraite des principaux écrivains qui ont traité de l'éducation des femmes depuis le XIV^e s.*, Paris, Ch. Delagrave, 1881, p. 16.

12 Octave Gréard, *L'éducation des femmes par les femmes*, op. cit., p. 219-220.

13 Nous traiterons de Madeleine Daniélou plus en détail dans le chapitre 7.

14 Madeleine Daniélou, conférence reproduite dans la *Revue du clergé français*, 1^{er} mars 1913.

Une bataille de représentations se dessine entre hommes et femmes autour des pionnières de l'éducation féminines. Ces divergences sont nettes dans le traitement de l'héritage de Fénelon.

B) Une lecture genrée de l'héritage de Fénelon

Fénelon est présenté par les républicains comme un exemple de modération en ce qui concerne l'instruction féminine. Octave Gréard l'oppose à Poulain de la Barre, son contemporain :

Le 17ème siècle [...] a eu sur [la] question [des femmes] ses entraînements, presque ses folies. [...] On se demandait [...] pourquoi les femmes ne seraient pas aussi capables que les hommes de remplir tous les emplois de la société. "Si l'on trouvait chose plaisante d'abord, écrivait Poulain de la Barre, de voir une femme enseigner dans une chaire l'éloquence et la médecine en qualité de professeur [...] ce n'est que faute d'habitude, on s'y ferait." Sans doute il ne faut pas prendre la thèse au sérieux ; il est évident que Poulain de La Barre s'amusait de ses propres arguments¹⁵.

Lorsqu'il s'agit de chercher dans l'histoire de France les racines du nouvel enseignement féminin mis sur pied par la République, il n'est pas question pour Gréard de faire du texte de Poulain de la Barre un exemple. Au contraire, l'auteur de la célèbre maxime selon laquelle « l'esprit n'a pas de sexe », contrevient à l'idéologie dominante de la Troisième République : en imaginant des femmes professeurs d'Université, il fait de l'éducation féminine une cause de désordre social. Fénelon lui est préféré. Comme les républicains des années 1880, l'archevêque de Cambrai refuse l'ignorance dans laquelle les femmes sont tenues, mais s'oppose aussi à toute égalité avec les hommes. Les phrases de Fénelon sélectionnées par Gréard ne sont pas anodines : « La femme [...] n'a point à gouverner l'État, ni à faire la guerre [...]. Ni la politique, ni la jurisprudence, ni la philosophie, ni la théologie, ne lui conviennent¹⁶ ». Gréard souligne la sagesse avec laquelle Fénelon pose des limites à l'action des femmes :

Il craindrait que les jeunes filles ne fussent plus éblouies qu'éclairées par ces connaissances, s'il ne les avertissait "qu'il y a pour leur sexe une pudeur sur la science presque aussi délicate que celle qu'inspire l'horreur du vice". Il se défie surtout du savoir qui enfle et de l'instruction qui tourne au discours¹⁷.

De son côté, Compayré cite Fénelon lors de son discours de distribution des prix au lycée de Lyon en 1897, et explique aux jeunes filles qu'elles doivent envelopper leur savoir dans la

15 Octave Gréard, *L'éducation des femmes par les femmes, études et portraits*, op. cit., p. 15.

16 *Ibid.*, p. 17.

17 *Ibid.*, p. 45.

discrétion qui sied à leur sexe¹⁸. Pas sûr que la directrice du lycée, Jeanne Desparmet-Ruello, bachelière, licenciée ès-sciences et féministe, ait vraiment apprécié le discours...

Les femmes qui prennent la plume ne retiennent pas de Fénelon la même chose que Compayré et Gréard. Ainsi, alors que les hommes louent la modération de Fénelon, Clarisse Coignet condamne son manque d'audace. Dans l'article qu'elle consacre au projet de loi de Camille Sée, elle souligne l'avancée que représentent les lycées de filles et montre combien Fénelon est dépassé, lui pour qui « la femme forte croit, se tait et obéit¹⁹ ». Alors qu'il est présenté par Compayré et Gréard comme un grand novateur du XVII^e siècle, Clarisse Coignet le considère comme le représentant d'une « civilisation antérieure de plus de vingt siècles ». Deux ans plus tard, dans son ouvrage *De l'éducation dans la démocratie*, elle reconnaît que Fénelon a cherché à réformer l'éducation féminine dans le sens d'une instruction plus sérieuse, mais constate que

dès qu'il commence à énumérer les réformes, il s'arrête comme effrayé de sa propre hardiesse. [...] Que les filles surtout ne soient pas savantes et n'arrivent point à égaler l'autre sexe ! [...] L'idée de développer la femme pour elle-même, pour l'élever, pour la grandir, lui semble, ainsi qu'à toute sa génération, une hérésie. La femme est de sa nature asservie et subordonnée. La première malédiction pèse à jamais sur elle²⁰.

Vingt ans plus tard, dans son « Étude sur la pédagogie de Fénelon », Marie Baertschi fait le même constat que Clarisse Coignet. Elle considère les directives de Fénelon inappropriées pour l'éducation des filles au XX^e siècle. Elle condamne le modèle de la femme catholique conçu par Fénelon : « Il faut qu'elle n'écoute que l'Église, qu'elle sache assez bien la religion pour y croire et pour la suivre exactement dans la pratique, sans se permettre d'en raisonner²¹ ». Marie Baertschi reproche à Fénelon de mépriser l'intelligence féminine : « [la femme] aura, pour le monde et la figure qu'elle doit y faire, une légère teinture d'histoire, d'éloquence et de poésie. »

Mais le plus grand défaut de Fénelon, selon Marie Baertschi, c'est d'avoir confondu la posture du directeur de conscience avec celle de l'éducateur : « Ce que je reproche à Fénelon, [...] c'est de s'insinuer si bien dans l'âme à former, qu'il finit par être lui-même la raison, la conscience, la volonté de son élève, dont la personnalité se trouve ainsi entièrement annulée. » On sent bien dans ces lignes l'influence de Pécaut, qui voulait que ses élèves « osent être ». Marie Baertschi conclut par un exemple : Mlle de Maisonfort, élève de Fénelon, qui ne voulait pas entrer au couvent, y entra pourtant, car Fénelon l'avait persuadée que c'était là son devoir. Marie Baertschi exploite ici la veine anticléricale pour condamner le modèle d'instruction préconisé par Fénelon.

18 Gabriel Compayré, « Discours de distribution des prix au lycée de jeunes filles de Lyon », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, novembre 1897.

19 Clarisse Coignet, « Enseignement secondaire des jeunes filles – les projets de loi de MM. Camille Sée et Paul Bert », *Revue bleue*, 19 avril 1879.

20 Clarisse Coignet, *De l'éducation dans la démocratie*, op. cit., p. 184.

21 M. B., « Étude sur la pédagogie de Fénelon », *Bulletin des fontenaysiennes*, avril 1900.

Alors que les hommes font l'éloge de Fénelon, les femmes le désavouent. Albertine Eidenschenk souligne par exemple sa « timidité » et refuse que l'éducation des filles s'en tienne à ses préceptes²². De même, alors qu'elle dirige l'école normale d'Agen en 1886, Adèle Dejean de la Bâtie émet des réserves dans une leçon sur Fénelon, ce qui ne plaît pas du tout à son inspecteur :

Fénelon m'a paru traité par elle avec une désinvolture trop cavalière, qui a tourné, sans raison ni opportunité, à la glorification de la femme. Ce langage n'était ni modeste, ni prudent en face de jeunes filles [...]. Il y a d'autres sentiments à éveiller en elles que celui de leur supériorité ou de leur égalité par rapport aux hommes²³.

Jeanne Crouzet-Benaben souligne encore à la veille de la Grande Guerre combien le discours sur Fénelon est ambivalent, parfois même contradictoire. Devenue dans la première décennie du XX^e siècle une militante de l'assimilation de l'enseignement secondaire masculin et féminin, elle écrit en 1911 : « C'est toujours au principe de Fénelon qu'on s'en réfère, comme s'y réfèrent d'ailleurs les partisans – et il n'en manque pas – du *statu quo*²⁴. » Adeptes et adversaires de la modernisation de l'instruction des filles empruntent à Fénelon le principe selon lequel il faut donner à la jeune fille une éducation appropriée à sa destination future. Mais alors que les partisans du *statu quo* veulent maintenir la femme dans son rôle de mère et d'épouse, pour qui l'étude du latin ou l'obtention du baccalauréat n'a aucun sens, Jeanne Crouzet-Benaben considère au contraire que l'évolution de la société pousse à appliquer autrement l'adage de Fénelon :

Fénelon, qui écrivait pour des jeunes filles nobles devant passer leur vie au foyer, a tracé un programme d'instruction que nous trouvons aujourd'hui un peu restreint [...]. Les femmes ont à présent besoin de diplômes qui ouvrent des carrières ; elles ont besoin d'apprendre, non une science féminine, mais la science tout court.

C) Fénelon : un enjeu de mémoire entre catholiques et laïques

Les républicains se trouvent inévitablement confrontés à la nécessité de justifier l'utilisation d'un homme d'Église comme référence de l'éducation féminine, à une époque où l'État l'institutionnalise précisément contre l'Église. Comment les républicains s'approprient-ils l'héritage de Fénelon alors que ce dernier est aussi mobilisé par les catholiques dans un objectif opposé ? Compayré condamne Fénelon en tant qu'homme d'Église : il fustige sa participation comme aumônier à l'œuvre des *Nouvelles catholiques* qui consistait à enfermer des protestantes pour les

22 Albertine Eidenschenk, « La femme nouvelle », *La Femme nouvelle*, avril 1904.

23 Document daté du 30 mai 1886, dossier de carrière d'Adèle Dejean de la Bâtie, F/17/22316/B.

24 Jeanne Crouzet-Benaben, « La clientèle secondaire féminine et ses besoins », *Revue universitaire*, novembre 1911.

convertir²⁵. Compayré ne peut occulter le rôle de Fénelon dans ces temps d'intolérance, qu'il qualifie de préludes à la révocation de l'Édit de Nantes. Ce n'est qu'après avoir pris ses distances avec Fénelon qu'il étudie sa pédagogie pour voir ce qui peut en être « sauvé ».

Mais la plupart des autres auteurs laïques n'adoptent pas la même stratégie. Ainsi, tout en reconnaissant que les procédés de Fénelon sont loin de la conception qu'on se fait du respect des consciences en cette fin de XIX^e siècle, Gréard estime que ce dernier n'a jamais désiré aucune violence contre les protestants : « joignant aux conseils d'une politique éclairée les pratiques de la charité chrétienne, [il était] suspect aux dévots par sa bénignité même²⁶ ». Quant à la place que tient l'instruction religieuse dans les recommandations éducatives de Fénelon, Gréard considère qu'« en faisant de la religion la base de toute éducation, il lui donne un caractère presque philosophique ». Il s'agit ici de laïciser Fénelon. Cela semble possible dans les années 1880, à une époque où l'inspiration religieuse n'est pas considérée incompatible avec le principe de la laïcité scolaire.

Marie Baertschi est plus radicale en 1900, lorsqu'elle déclare impossible l'application du système pédagogique de Fénelon dans les écoles de la République. Elle ne peut occulter sa tendance à agir en directeur de conscience, dérive qu'elle croit consubstantielle à l'enseignement catholique : « Ce principe, destructeur de toute vie morale, est inhérent au catholicisme, et on le retrouve dans toutes les éducations catholiques²⁷. »

La libre-penseuse Jeanne Desparmet-Ruello adopte une autre stratégie qui relève de l'appropriation, par les républicains, du patrimoine catholique. Elle va jusqu'à utiliser Fénelon comme argument d'autorité dans un développement anticlérical en 1902 :

Si l'élément républicain veut arriver à l'*unité* d'éducation, [...] qu'il songe à ces paroles de Fénelon : “Les hommes, qui ont toute l'autorité en public, ne peuvent pas dans leurs délibérations établir aucun bien effectif, si les femmes ne leur aident à l'exécuter”. Et au lieu de s'inquiéter des congrégations d'hommes, qu'il *supprime seulement les congrégations de femmes vouées à l'instruction*²⁸.

L'archevêque de Cambrai est ici utilisé pour justifier la suppression des congrégations féminines. La malléabilité de la référence à Fénelon chez les républicains est éclatante.

La dualité entre un usage « progressiste » de Fénelon et un usage « conservateur » de son œuvre se retrouve aussi dans les rangs catholiques. En ce qui concerne son interprétation « conservatrice », on peut se référer aux articles publiés dans le *Bulletin de Société générale d'éducation et d'enseignement*. Refusant d'imiter les programmes « athées » des lycées, Arnold Mascarel préconise ainsi que les pensionnats catholiques suivent le programme d'instruction mis

25 Gabriel Compayré, « Le nouveau livre de M. Gréard : éducation des femmes par les femmes », *Revue pédagogique*, février 1887.

26 Octave Gréard, *L'éducation des femmes par les femmes*, op. cit., p.9.

27 M. B., « Étude sur la pédagogie de Fénelon », *Bulletin des fontenaysiennes*, avril 1900.

28 Paule Branzac [Jeanne Desparmet-Ruello], « Laïcisons les Femmes », *La Fronde*, 4 novembre 1902.

sur pied par Fénelon en 1687 et repris par Mgr Dupanloup deux siècles plus tard²⁹. Gabriel Alix, professeur à l'Institut catholique, recommande quant à lui de s'inspirer des *Lettres sur l'éducation des filles* de Dupanloup, qu'il considère n'être « qu'une réédition [...] de deux livres qui avaient été publiés, il y a juste 200 ans, par deux prêtres. Le premier, [...] de l'abbé Fleury, l'ami de Fénelon, et le second, qui a pour auteur Fénelon lui-même, est le fameux *Traité de l'éducation des filles*³⁰. » Dans ces deux cas, l'accès à Fénelon se fait par l'intermédiaire de Dupanloup, autre référence incontournable chez les catholiques. Si Fénelon est une référence partagée entre laïques et catholiques, l'héritage de Dupanloup n'est pas revendiqué par les républicains. Louise Renard, féministe, socialiste et libre-penseuse, présente ainsi Dupanloup comme l'homme qui fit obstruction à la création des cours secondaires pour les filles, au moment de la loi Duruy en 1867 : « Le clergé, par la voix de Monseigneur Dupanloup, avait crié au scandale et à l'abomination. Comment ! On allait instruire les femmes à présent³¹ ! » Plus nuancé, Paul Rousselot est un des rares républicains à présenter Dupanloup sous un jour positif :

M. Dupanloup [...] est infiniment plus exigeant que Rousseau en fait d'instruction féminine ; plus exigeant que M. Duruy dans ses tentatives de 1867 ; au moins autant [...] que la Commission qui a préparé la loi sur l'enseignement secondaire des jeunes filles, et que le parlement qui l'a votée³².

Mais c'est surtout dans les rangs catholiques que Dupanloup est mobilisé positivement. À l'instar de Fénelon, il permet aux catholiques de prouver que l'Église s'est toujours préoccupée de l'instruction des femmes, et qu'elle n'a aucunement voulu les maintenir dans l'ignorance³³. Ensuite, le renvoi aux programmes établis par Dupanloup et par Fénelon – où les sciences, par exemple, tiennent une place limitée –, vise à maintenir l'enseignement libre dans une tradition littéraire, par opposition au modèle du lycée public, accusé de jeter les filles dans les affres de la science.

À partir de 1904 et de l'interdiction faite aux congréganistes d'enseigner, se créent des établissements secondaires féminins catholiques qui copient – et parfois dépassent – les programmes des lycées publics. Et ce sont encore Fénelon et Dupanloup qui sont mobilisés dans cette reconversion de l'enseignement catholique. Ainsi, Mlle Chauvière, secrétaire du Comité de l'enseignement libre des jeunes filles créé en 1911, milite pour qu'une forte instruction soit donnée aux filles afin qu'elles puissent passer les concours d'État : « [D'aucuns] manifesteront peut-être une certaine inquiétude au sujet du pédantisme de la femme. Depuis longtemps Fénelon, Mgr Dupanloup et Mgr d'Hulst ont exorcisé ce fantôme³⁴ ». Dupanloup et Fénelon servent ici à justifier

29 Arnold Mascarel, « L'enseignement secondaire des jeunes filles – nécessité de réformer les programmes », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1896.

30 Gabriel Alix, « Les lois opportunistes et l'éducation de la femme », *Bulletin de la SGEE*, août 1895.

31 Louise Renard, « Les mères et les filles dans l'évolution sociale actuelle », *La Française*, 12 novembre 1911.

32 Paul Rousselot, *La pédagogie féminine, op. cit.*, p. 35

33 L. Lescoeur suit par exemple cette ligne en citant Dupanloup et Fénelon dans « L'enseignement secondaire des jeunes filles et la question des examens », *Bulletin de la SGEE*, août 1884.

34 Marguerite Chauvière, « La séance d'études consacrée à l'enseignement des jeunes filles », *Bulletin de la SGEE*, juin 1913.

le fait que l'enseignement libre se conforme aux exigences étatiques, alors qu'ils étaient utilisés trente ans plus tôt pour enrayer cette tendance.

La malléabilité de la référence à Fénelon ne peut être plus visible que dans la dénomination des établissements. Ainsi, le premier lycée de filles fondé à Paris en 1883 s'appelle le lycée Fénelon. Il est censé incarner, dans la capitale, la nouvelle doctrine républicaine concernant l'instruction des filles. Mais c'est aussi sous le patronage de Fénelon que se place l'une des premières écoles normales catholiques de filles « nouvelle génération » fondée à Clermont-Ferrand en 1908. Elle prépare les élèves aux concours d'État, y compris au baccalauréat³⁵. Fénelon incarne cette fois le renouveau de l'enseignement catholique des jeunes filles.

D) Le rôle historique de l'Église dans l'instruction des filles

Dans le discours des catholiques, l'avènement du christianisme est présenté comme l'étape fondamentale de l'émancipation des femmes. Ainsi, la vicomtesse d'Adhémar, protestante convertie au catholicisme en 1884, partisane d'une instruction ambitieuse pour les filles, écrit en 1900 que

c'est l'Église, de saint Jérôme à Fénelon, de Fénelon à Dupanloup, qui a poussé à ce progrès, et que, si ce progrès continue à se développer en dehors de l'Église, c'est précisément parce que les principes chrétiens qu'elle propage depuis 18 siècles ont pénétré l'âme des peuples. Le mouvement officiel est un triomphe public de la grande idée que l'Église et ses apôtres ont [soutenue] depuis presque 2 000 ans³⁶.

L'évolution en faveur de l'instruction des femmes serait donc un mouvement intrinsèquement chrétien. C'est ce qu'écrit Lescœur, grand adversaire de la loi Sée, en 1884 : « quand ils viennent revendiquer contre nous les droits intellectuels des femmes, ce sont les principes chrétiens qu'ils invoquent sans le savoir³⁷ ». Arnold Mascarel suit la même ligne douze ans plus tard :

Le grand mouvement auquel nous assistons aujourd'hui, qui date du XVII^e siècle, mais qui a pris, depuis une quarantaine d'années, une extension immense [...] et qui tend à élever le niveau intellectuel de la femme et à accroître [...] sa dignité, [...] ce mouvement, [...] considéré dans son principe, [...] est un mouvement chrétien³⁸.

Les catholiques ne sont pas les seuls à considérer que l'Église a joué un grand rôle dans l'émancipation intellectuelle des femmes. Clarisse Coignet, bien qu'elle milite dans le camp laïque, reconnaît le rôle du christianisme dans cette amélioration :

35 Mlle Taillandier, « L'école Fénelon, institut normal de jeunes filles à Clermont-Ferrand », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1912. Sur cette question, voir le chapitre 7.

36 Vicomtesse d'Adhémar, *La Femme catholique et la démocratie française*, Paris, Perrin, 1900, 316 p., p. 36.

37 L. Lescœur, « L'éducation secondaire des jeunes filles et la question des examens », *Bulletin de la SGEE*, août 1884.

38 Arnold Mascarel, « Les lois opportunistes et l'éducation de la femme », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1896.

[À Rome, les femmes] se mêlent au mouvement de la philosophie et des lettres [...]. Le christianisme développe encore ce sentiment, en raison de la faveur qu'il trouve auprès des femmes [...]. Aussi, dès les premiers siècles de notre ère, voyons-nous de grandes amitiés se former entre les dignitaires de l'Église et les dames romaines converties. [...] Quel plus beau lien que celui de saint Jérôme et de Paula, travaillant sans cesse ensemble les lettres et la philosophie³⁹ !

Cela n'empêche pas Clarisse Coignet de considérer qu'en cette fin de XIX^e siècle, l'Église en tant qu'institution politique est une puissance rétrograde qui freine les efforts de la République en ce qui concerne l'instruction féminine⁴⁰. Nombre d'intellectuelles de tendance libre-penseuse vont plus loin en considérant que l'Église n'a en réalité jamais contribué sérieusement à l'instruction des femmes. Ainsi, Albertine Eidenschenk reprend le même exemple que Clarisse Coignet de saint-Jérôme et Paula, mais n'en tire pas du tout les mêmes conclusions :

Quand [la femme] est devenue chrétienne, on n'a pas songé [...] à l'instruire pour elle-même et on lui a enseigné, ce qui est plus grave, à mépriser, à craindre même [...] les joies de la famille. La jeune Paula, pour qui saint-Jérôme écrit ses *Lettres*, ignorera tout du monde et de la vie ; elle ne saura guère que prier pour son salut éternel. C'est une vierge très pure, préparée pour le cloître, non une femme destinée à la vie séculière⁴¹.

Les républicains condamnent toute instruction qui destinerait les jeunes filles à la vie religieuse. Leurs discours ciblent le modèle conventuel contre lequel se construit le secondaire féminin. Là encore, c'est Fénelon qui est mobilisé comme argument : rien n'est stratégiquement plus efficace que l'utilisation d'un auteur catholique contre l'enseignement catholique. Ainsi, Rousselot écrit que « le couvent ne prépare pas les filles à la vie réelle. [...] Si les filles n'y apprennent pas à vivre, dans le sens sérieux du mot, elles n'y apprennent pas non plus à penser. [...] C'est toujours Fénelon qui en témoigne⁴². » Mathilde Salomon condamne aussi les congrégations enseignantes. Déjà, au XVII^e siècle, elle estime que l'instruction donnée au couvent « devait être sommaire si l'on s'en rapporte à Fénelon⁴³ ». Mais c'est en s'appuyant sur l'exemple de Port-Royal qu'elle porte les coups les plus violents au modèle conventuel.

39 Clarisse Coignet, *De l'éducation dans la démocratie*, op. cit., p. 266.

40 Céline Béraud repère des tensions de ce type dans l'Église catholique contemporaine. Ses propos font écho à ce travail, notamment lorsqu'elle écrit que « le discours romain consiste à tenir, en même temps, le principe d'égalité en dignité des hommes et des femmes et celui de différence des fonctions [...] présentée comme fondée en nature », la vocation des femmes consistant à réaliser cette nature propre. Voir Céline Béraud, « Quand les questions de genre travaillent le catholicisme », *Études*, 2011/2, tome 414, p. 211-221.

41 Albertine Eidenschenk, « La femme nouvelle », *La Femme nouvelle*, avril 1904.

42 Paul Rousselot, *La pédagogie féminine*, op. cit., p. 7.

43 Mathilde Salomon, « L'éducation des jeunes filles à Port-Royal », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, janvier 1882.

E) L'héritage ambigu de Port-Royal

Alors qu'elle n'est pas encore directrice de Sévigné, Mathilde Salomon [*point biographique 3, p. 615*] consacre en 1882 un article à l'éducation des filles à Port-Royal dans le bulletin de Camille Sée. À l'heure où le personnel des lycées n'est pas encore formé – la première promotion de sévriennes n'entre en fonction qu'en 1883 –, c'est une personnalité extérieure à l'Université qui définit l'enseignement d'État dans la revue quasi officielle de l'enseignement secondaire féminin. En analysant l'éducation féminine à Port-Royal, Mathilde Salomon décrit plutôt un contre-modèle :

Lorsque, cherchant à réunir les éléments d'un plan rationnel de discipline pour l'éducation des filles, on étudie les méthodes en usage pendant de longues années, on s'aperçoit rapidement qu'elles ne peuvent être d'un grand secours. [...] Elles paraissent avoir eu pour objectif d'éteindre autant que possible la personnalité, de développer surtout [...] l'esprit de soumission. [...] L'enfant étant supposé naturellement mauvais, il fallait [...] dompter ses instincts pervers. Aujourd'hui que [...] l'éducation est comprise comme devant [...] développer librement les facultés, les méthodes anciennes serviront surtout à nous montrer comment il ne faut pas faire.

L'étude de Mathilde Salomon sur l'éducation au couvent repose sur l'examen du règlement de Port-Royal. Ce règlement fut rédigé par Jacqueline Pascal, la sœur de Blaise Pascal. Le choix de traiter de Port-Royal n'est pas anodin. En effet, l'expérience janséniste fait partie de l'héritage revendiqué par les républicains – et notamment par les protestants – dans les années 1880. Ainsi, Patrick Cabanel rappelle que Pécaut fut considéré comme le « Saint-Cyran d'un Port-Royal laïque » et qu'il emmenait les fontenaysiennes sur les ruines de l'abbaye⁴⁴. À l'instar de la Réforme protestante, le jansénisme représente un moment de l'histoire de l'Église où une minorité entre en dissidence. Ainsi, pour Pécaut, Port-Royal, c'est « l'esprit d'indépendance, la dévotion à la vérité ; des hommes, des femmes, qui ont su croire librement, contre les puissances, contre le Roi, contre le Pape, et affirmer le droit imprescriptible de toute conscience⁴⁵ ». Pécaut est en outre fasciné par « la fécondité et l'innovation pédagogique dont a fait preuve Port-Royal entre 1645 et 1660⁴⁶ ».

Comme Pécaut, Compayré porte un grand intérêt à Port-Royal. Il voit dans la publication coup sur coup de deux histoires de Port-Royal par deux inspecteurs primaires dans les années 1880 une « singulière revanche⁴⁷ » du jansénisme, persécuté jadis par l'Église catholique et victime jusqu'alors d'une « conspiration du silence ». Compayré considère que Port-Royal a « préparé les voies aux réformateurs de l'éducation et conçu dans un esprit nouveau les méthodes de

44 Patrick Cabanel, « Les nouvelles Provinciales : Félix Pécaut et la formation de l'esprit républicain dans les années 1870 », art. cit.

45 Cité par Patrick Cabanel, *Le Dieu de la République*, op. cit., p. 175.

46 *Ibid.*, p. 174.

47 Gabriel Compayré, « Les pédagogues de Port-Royal », *Revue pédagogique*, décembre 1887.

l'enseignement ». Dans cet éloge de Port Royal, Compayré émet cependant une réserve au sujet de l'instruction féminine : « Là l'idéal monastique domine ; et la sœur de Pascal, dans son *Règlement*, a tracé moins le plan d'une école que celui d'un couvent ». Paul Rousselot est beaucoup moins critique : « [C']était un couvent, mais ce couvent faisait exception. [...] Les femmes qui sont sorties de là étaient des femmes d'une haute supériorité morale. Elles ont forcé l'estime jusqu'à Boileau⁴⁸. » Et Rousselot de reprendre la phrase de Boileau utilisée aussi par Mathilde Salomon : « L'épouse que tu prends, sans tache en sa conduite, Aux vertus, m'a-t-on dit, dans Port-Royal instruite, Aux lois de son devoir règle tous ses désirs. »

Mais alors que Rousselot prend pour argent comptant cette citation, Mathilde Salomon consacre au contraire son étude à détricoter les vers de Boileau. Ainsi, contrairement à ce que Boileau sous-entend, la jeune fille n'est pas éduquée à Port-Royal en vue du mariage : « si ces jeunes filles n'étaient pas directement élevées pour le cloître, du moins leur éducation était-elle dirigée de façon à le leur faire éternellement regretter⁴⁹ ». La vie religieuse leur est présentée comme un idéal de perfection. Le règlement quotidien s'apparente d'ailleurs à celui de religieuses : le lever s'effectue à quatre heures, les tâches de la journée sont rythmées par des prières, toute sociabilité est rendue impossible par l'injonction au silence, les enfants sont incitées à se repentir continûment de leurs mauvaises pensées ou actions. Mathilde Salomon dénonce particulièrement le dégoût du corps, « qui doit servir de pâture aux vers ». Elle considère que l'éducation congréganiste n'a pas évolué depuis Port-Royal : « L'habitude de ne pas donner trop de soin au corps s'est conservée depuis longtemps dans beaucoup de maisons d'éducation religieuses. » La façon dont sont conçues les récréations, qui se passent en méditations et pénitences, n'a pas non plus changé : « Cette manière de comprendre les récréations n'a pas été, du reste, particulière à Port-Royal. Aujourd'hui même, on n'est pas assez généralement convaincu de l'utilité pour les filles [...] des jeux bruyants, qui sont un véritable exercice physique. » Selon Mathilde Salomon, Port-Royal ne peut servir de modèle en cette fin de XIX^e siècle où les réformateurs les plus novateurs cherchent à introduire des méthodes ludiques dans l'instruction. En effet, le règlement de Jacqueline Pascal vise plutôt à persuader les enfants « qu'une mortification est préférable à toute chose » et que le travail entrepris par les jeunes filles plaira d'autant plus à Dieu qu'il leur plaira moins.

La critique par Mathilde Salomon du modèle d'éducation féminine à Port-Royal constitue une définition en creux de l'enseignement laïque des jeunes filles en pleine construction. Le choix de discuter de Port-Royal n'est pas innocent : alors que beaucoup de républicains se réclament de la filiation du jansénisme, Mathilde Salomon souligne combien l'éducation féminine est restée en retrait des réformes dont les jeunes garçons ont bénéficié au XVII^e siècle. Le règlement des filles de Port-Royal lui sert en outre à présenter l'éducation au couvent comme intrinsèquement contraire à la nature enfantine et adolescente.

48 Paul Rousselot, *La pédagogie féminine*, op. cit.

49 Mathilde Salomon, « L'éducation des jeunes filles à Port-Royal », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, janvier 1882.

À l'instar de Mathilde Salomon, et bien que Port-Royal constitue un modèle pionnier pour les garçons, plusieurs intellectuelles y voient à l'aube du XX^e un contre-modèle pour l'instruction des filles. Albertine Eidenschenk souligne cette dichotomie : « À Port-Royal, où l'éducation des garçons était conduite avec une supériorité qui n'a pas été surpassée, on ne s'élève pas pour les filles au-dessus des conceptions de saint Jérôme⁵⁰. » Marie Baertschi, quant à elle, s'étonne de ce que le règlement de Jacqueline Pascal soit « si sombre, si dur, si étroit⁵¹ ».

Si Port-Royal est un objet de réflexion chez les penseurs républicains, à l'inverse, cette institution janséniste n'apparaît dans aucun des 71 articles du *Bulletin de la SGEE* traitant de l'éducation des filles entre 1880 et 1914.

F) Les clivages entre catholiques et laïques : les héritages revendiqués par chaque camp

Il est d'autres héritages revendiqués par les laïques et absents du discours catholique. La Révolution française est ainsi présentée par les militants de l'école républicaine comme un jalon important dans l'éducation féminine. Alors même que la période révolutionnaire n'a rien produit de concret dans ce domaine, les auteurs de la fin du XIX^e siècle renvoient aux textes de Condorcet, qui fait l'unanimité. Albertine Eidenschenk le dépeint comme « “le vrai théoricien de l'éducation nationale”, [qui] proclama le droit égal des deux sexes à l'instruction, la femme étant un être humain au même titre que l'homme⁵². » Rousselot confirme cette interprétation : pour lui, si Fénelon élargit l'horizon intellectuel des filles, « Condorcet fait un pas de plus, en accordant aux femmes l'exercice de certaines professions en concurrence avec les hommes⁵³ ». Peu étonnant, dès lors, que les intellectuelles féministes s'en réclament. Jeanne Crouzet-Benaben s'appuie ainsi sur Condorcet et sur son idée d'égalité d'instruction afin de déplorer l'« inégalité regrettable de sanctions entre l'enseignement masculin et l'enseignement féminin⁵⁴ ». Condorcet devient ainsi un argument en faveur de l'accès des filles au baccalauréat.

Si Condorcet ou Port-Royal n'apparaissent que dans les discours républicains, certaines figures ne sont à l'inverse convoquées que par des catholiques, à l'instar de Joseph de Maistre. Car, au-delà même des questions liées strictement à la pédagogie, ce sont surtout deux cultures politiques qui s'affrontent dans ces débats. Les tenants de l'école laïque considèrent que la République, héritière de la Révolution, de la Réforme et des jansénistes, offre enfin aux femmes l'instruction qui leur est due. À l'inverse, les catholiques considèrent que la République n'a pas inventé la femme instruite, mais la femme incrédule. Cela explique la place faite au réactionnaire catholique Joseph de Maistre parmi les modèles d'éducation féminine. Un article rédigé par un enseignant de l'Institut catholique lui est consacré dans *Bulletin de la SGEE* en 1898. L'auteur

50 Albertine Eidenschenk, « La femme nouvelle », *La femme nouvelle*, avril 1904.

51 M. B., « Étude sur la pédagogie de Fénelon », *Bulletin des fontenaysiennes*, avril 1900.

52 Albertine Eidenschenk, « La femme nouvelle », *La femme nouvelle*, avril 1904.

53 Paul Rousselot, *La pédagogie féminine, op. cit.*, p. 31.

54 Jeanne Crouzet-Benaben, « Le surmenage du personnel féminin », *Revue universitaire*, mai 1910.

recommande de faire apprendre par cœur aux jeunes filles les lettres de de Maistre à sa fille. Manifestement terrifié par la perspective que l'instruction ne crée des monstres androgynes, c'est sur de Maistre que l'auteur s'appuie pour prouver l'infériorité intellectuelle des femmes et justifier qu'elles reçoivent une instruction adaptée à leurs capacités. Il s'exclame : « Quoi de plus frappant que ce fait indéniable, que les femmes n'ont fait aucune découverte scientifique, n'ont composé aucune des grandes œuvres artistiques et littéraires, dont le genre humain s'enorgueillit⁵⁵ ? »

Le *Bulletin de la SGEE* revendique le plus souvent des héritages masculins dans ses réflexions sur l'éducation des filles. Et lorsqu'en 1907, apparaissent enfin dans le bulletin les noms de Mmes de Sévigné, de Maintenon et de Lafayette, elles sont reconnues pour la profondeur de leur foi plus que pour leur production intellectuelle. Elles côtoient d'ailleurs des modèles féminins qu'on ne retrouve jamais sous la plume des laïques comme Blanche de Castille⁵⁶. Ainsi, dans le *Bulletin de la SGEE*, ce n'est pas en tant qu'intellectuelles mais en tant qu'exemples de foi que les femmes du passé sont données pour modèles aux filles de la Troisième République.

Si plusieurs républicains comme Gabriel Compayré refusent eux aussi de voir Mmes de Maintenon, de Sévigné, de Staël et Necker comme des théoriciennes de l'éducation, d'autres, comme Octave Gréard et Paul Rousselot, sont plus enclins à les présenter comme des pionnières de l'instruction des filles. Sous la plume des intellectuelles républicaines du tournant du siècle, la tendance à valoriser l'audace de ces femmes est encore plus nette, et les exemples du passé sont systématiquement interprétés de manière à soutenir le développement d'une instruction supérieure pour les filles. Les intellectuelles qui font œuvre d'historiennes trouvent dans le passé la preuve des capacités intellectuelles de leur sexe. Et même lorsqu'elles étudient des hommes, elles retiennent d'eux ce qu'ils ont écrit à propos de l'égalité des sexes. L'histoire constitue manifestement un matériau dans lequel, à l'instar des hommes, elles sélectionnent les éléments permettant de légitimer leur vision du monde et des rapports de sexe. Elles adoptent ainsi une posture d'historiennes critiques en mettant constamment leurs études en lien avec leurs préoccupations contemporaines.

Interprétation du tableau ci-après

Quatre des cinq auteurs masculins du corpus (qu'ils soient partisans de l'école laïque ou de l'école catholique) utilisent Fénelon pour justifier une limitation des programmes de l'instruction féminine. Les dix auteures du corpus (qu'elles soient libres-penseuses ou catholiques) utilisent Fénelon dans l'objectif de justifier un élargissement des programmes de l'instruction des filles. Le clivage en ce qui concerne le traitement de Fénelon se fait moins entre partisans de l'école laïque et partisans de l'école catholique qu'entre hommes et femmes penchés sur l'instruction féminine.

55 Anonyme (enseignant à l'Institut catholique de Paris), « L'éducation des femmes d'après Joseph de Maistre et Napoléon Ier », *Bulletin de la SGEE*, septembre 1898.

56 L. Lescœur, « Les revues féminines d'éducation laïque », *Bulletin de la SGEE*, octobre 1907.

La référence à Fénelon dans les discours relatifs à l’instruction des filles
Croisement selon le sexe et l’appartenance des auteurs au camp « laïque » ou catholique

Le titre de la cinquième colonne est un abrégé d’une question plus longue : l’utilisation de Fénelon s’effectue-t-elle dans l’objectif de limiter les programmes d’instruction des filles (posture considérée comme non féministe) ou dans le but de leur offrir des programmes élargis (posture considérée comme féministe) ? Sont classées comme féministes des personnes qui ne se revendiquent pas forcément comme telles, mais dont le positionnement remet en question le *statu quo* dans l’instruction féminine.

<u>Nom</u>	<u>Se xe</u>	<u>Partisan de l’instruction laïque ou catholique ?</u>	<u>Traitement de Fénelon</u>	<u>Fémi niste ?</u>
Gabriel Compayré	M	Laïque	- Vu comme l’inspirateur des pionnières de l’éducation féminine. - A parlé à juste titre d’une « pudeur » de la science pour les filles. - Est condamné en tant qu’homme d’Église antiprotestant.	Non
Paul Rousselot	M	Laïque	- Utilisé comme argument contre l’instruction conventuelle.	?
Octave Gréard	M	Laïque	- A imposé de justes limites à l’action féminine. - A à juste titre incité les femmes à retourner aux soins de la famille. - Fénelon qui n’aurait jamais voulu de mal aux protestants (est laïcisé).	Non
Mathilde Salomon	F	Laïque	- Utilisé comme argument contre l’instruction au couvent.	Oui
Clarisse Coignet	F	Laïque	- Fénelon a manqué d’audace dans son projet d’instruction féminine.	Oui
Marie Baertschi	F	Laïque	- Fénelon a manqué d’audace dans son projet d’instruction féminine. - Condamne son côté « directeur de conscience ».	Oui
Albertine Eidenschenk	F	Laïque	- Fénelon a manqué d’audace dans son projet d’instruction féminine.	Oui
Adèle Dejan de la Bâtie	F	Laïque	- Utilisé pour prouver la nécessité l’égalité entre garçons et filles.	Oui
Jeanne Crouzet-Benaben	F	Laïque	- Utilisé pour justifier l’assimilation entre le secondaire masculin et féminin et l’accès des filles au baccalauréat.	Oui
Jeanne Desparmet-Ruello	F	Laïque	- Utilisé pour justifier la suppression des congrégations féminines et la laïcisation de l’instruction des filles.	Oui
Arnold Mascarel	M	Catholique	- Il faut s’en tenir aux préceptes de Fénelon pour lutter contre les lycées publics féminins : refus des sciences.	Non
Gabriel Alix	M	Catholique	- Il faut s’en tenir aux préceptes de Fénelon pour lutter contre les lycées publics féminins : refus des sciences.	Non
Mlle Chauvière	F	Catholique	- Fénelon prouve qu’il faut une instruction ambitieuse pour les filles.	Oui
Mlle Taillandier	F	Catholique	- Fénelon prouve qu’il faut une instruction ambitieuse pour les filles.	Oui
Mme d’Adhémar	F	Catholique	- Fénelon prouve qu’il faut une instruction ambitieuse pour les filles.	Oui

II- Femmes en missions à l'étranger : une expertise internationale au féminin ?

Le débat relatif à l'éducation féminine qui se fait jour en France à la fin du XIX^e siècle s'inscrit dans une intense activité savante vouée à l'étude des systèmes scolaires à l'échelle internationale. Damiano Matasci, qui a consacré sa thèse à cette question, a réservé un de ses chapitres aux missions, qui « représentent l'une des principales sources pour l'exercice de la comparaison internationale d'une part et l'œuvre d'autoréflexivité d'autre part⁵⁷ ». Il constate que les femmes sont très peu représentées parmi les personnalités envoyées en mission officielle. Il s'agit justement ici de se concentrer sur ces rares femmes qui voyagent dans le but d'étudier les systèmes scolaires étrangers, y compris lorsqu'elles le font en dehors d'un cadre officiel. Sachant que « les missions fabriquent un savoir et une expertise inédits sur des problèmes pédagogiques⁵⁸ », en quoi ces voyages d'étude constituent-ils une étape importante dans l'acquisition par ces femmes d'une stature intellectuelle ? Le fait qu'elles soient des femmes détermine-t-il l'accueil qui leur est réservé en milieu étranger ? Enfin, la découverte d'un système étranger fait-il évoluer leurs convictions pédagogiques, politiques et sociales ?

Il s'agit aussi d'analyser l'attitude que l'administration de l'Instruction publique adopte face à des femmes qui désirent mener des voyages d'enquête. Alors que ces dernières mettent en avant la plus-value qu'elles apportent en tant que femmes, le ministère reste méfiant face à leur audace. Malgré tout, plusieurs intellectuelles voyagent en Suisse, en Allemagne, en Belgique, en Italie, aux États-Unis, en Orient et en Algérie⁵⁹. Toutes s'interrogent sur l'instruction féminine et sur ses liens avec la place que les femmes occupent dans la société. En outre, toutes engagent plus ou moins ouvertement une comparaison avec le cas français. L'ère des Expositions universelles ouvre en effet une compétition entre les nations où la question de l'instruction est primordiale. Les textes publiés par les voyageuses s'insèrent ainsi dans des débats de société, suscitent des réponses et des recensions dans diverses revues. Cette nouvelle visibilité leur permet d'obtenir une reconnaissance à l'échelle nationale voire internationale.

A) Les missions conduites par des femmes fonctionnaires de l'Instruction publique

Seules deux des 100 missions officielles que Damiano Matasci recense entre 1842 et 1914 ont été réalisées par des femmes⁶⁰. Pourtant, la plupart de celles qui appartiennent à l'élite de l'Instruction publique au tournant du siècle ont voyagé à l'étranger. Dès 1873, Jeanne Desparmet-Ruello visite de grandes villes belges, après quoi elle publie une étude sur l'organisation des écoles

57 Damiano Matasci, *L'école républicaine et l'étranger*, Lyon, ENS éditions, 2015 (ressource dématérialisée) – introduction.

58 *Ibid.*, chapitre 2.

59 Département français, certes, mais où le système scolaire est bien différent de celui de la métropole.

60 Les critères ne sont pas très clairs sur la manière dont il sélectionne les missions dites officielles.

supérieures de jeunes filles avant de fonder la première institution de ce type à Bordeaux⁶¹. Dix ans plus tard, elle publie cinq textes dans la revue *L'enseignement secondaire des jeunes filles* après avoir visité l'Exposition nationale suisse à Zurich⁶². En 1908 et en 1912, elle participe aux Congrès internationaux pour l'Éducation morale à Londres et La Haye, où elle voyage avec Pauline Kergomard, elle aussi membre de la délégation française⁶³.

Pauline Kergomard est une grande voyageuse. Dès 1872, elle participe au Congrès de la Paix à Lugano⁶⁴. En 1882, elle sollicite une mission pour étudier les jardins d'enfants en Suisse⁶⁵. Jules Ferry accède à sa demande et impute les dépenses relatives à son voyage au budget de l'Instruction publique. Le ministère lui fournit deux lettres de recommandation auprès de l'ambassadeur français à Berne et des consuls de France pour lui faciliter la tâche. En 1890, elle se rend au Congrès international d'Anvers sur les patronages de détenus et la protection des enfants abandonnés⁶⁶. En 1896, Pauline Kergomard sollicite à nouveau une mission en Suisse pour étudier la section scolaire de l'Exposition de Genève. C'est cette fois Émile Combes qui signe l'arrêté officiel de sa mission⁶⁷. Tout en sillonnant chaque année le territoire national, Pauline Kergomard se déplace donc régulièrement dans les pays étrangers pour étudier leur système scolaire. Elle joue aussi un rôle de représentation de l'Instruction publique dans divers événements internationaux, comme à Londres en 1908 et à La Haye en 1912 où elle n'hésite pas à prendre régulièrement la parole pour défendre la morale laïque instituée dans l'école publique française⁶⁸. Au printemps 1914, alors qu'elle a 76 ans, il est encore question de l'envoyer représenter la France au Congrès d'éducation familiale de Philadelphie, ce qu'elle refuse⁶⁹.

Marie Rauber, professeure à l'école primaire supérieure Sophie Germain puis inspectrice primaire, mène quant à elle plusieurs missions en Suisse et en Belgique. Tous les rapports qu'elle rédige se préoccupent de l'instruction des filles, et en particulier de l'enseignement ménager, alors peu institutionnalisé en France⁷⁰. Ses études sont publiées dans la *Revue pédagogique*.

C'est dans la même revue que Marie Baertschi rédige son compte-rendu du Congrès scolaire de Coblenz après y avoir été envoyée en 1895 par le ministère de l'Instruction publique pour se

61 A. Donis, *Historique de l'enseignement primaire public à Bordeaux*, op. cit., p. 433.

62 Jeanne Desparmet-Ruello, dans *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, « L'enseignement secondaire des jeunes filles à l'exposition de Zurich », décembre 1883, février, mars et avril 1884 ; « École secondaire et supérieure des jeunes filles à Genève et l'enseignement secondaire en France », septembre 1884.

63 Voir *London International Moral Education Congress, 1st*, London, D. Nutt, 1909 et *Compte rendu du Deuxième Congrès international d'éducation morale à La Haye*, publié par Mlle Attie G. Dyserinck, La Haye, Nijhoff, 1913.

64 Geneviève et Alain Kergomard (introduction de Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard*, op. cit., p. 207-208.

65 Les documents relatifs à cette mission apparaissent dans son dossier de carrière, F/17/23588/B. Aucune des missions de Pauline Kergomard n'apparaît parmi les missions officielles étudiées par Damiano Matasci.

66 Voir le texte de Pauline Kergomard dans *L'Estafette* du 29 octobre 1890.

67 Les documents relatifs à cette mission apparaissent dans son dossier de carrière, F/17/23588/B.

68 *Compte rendu du Deuxième Congrès international d'éducation morale à La Haye*, op. cit., voir p. 41-42, p. 87-88, p. 115-116.

69 Lettre de Pauline Kergomard à un de ses fils, 14 février 1914, in Geneviève et Alain Kergomard (introduction de Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard*, op. cit., p. 189.

70 Marie Rauber, *Revue pédagogique*, « L'école ménagère en Suisse », déc. 1892 ; « Les écoles moyennes de jeunes filles en Belgique », décembre 1893, février 1894 ; « Les écoles et classes ménagères en Belgique », avril 1894.

faire l'avocate de l'école de Fontenay et des réussites françaises dans l'instruction féminine⁷¹. Quadrilingue – elle parle couramment anglais, allemand, italien et français –, possédant de la famille en Suisse, Marie Baertschi voyage beaucoup. Elle fait valoir ses talents linguistiques pour les causes qui lui sont chères en dehors de l'Instruction publique : elle aurait ainsi joué un rôle de traductrice au Congrès international de la libre-pensée à Rome en 1904⁷². En 1911, c'est à l'Exposition universelle de Dresde qu'elle se rend afin de rapporter les avancées allemandes en ce qui concerne l'hygiène scolaire dans une étude intitulée « L'Éducation populaire en hygiène⁷³ ».

De Pauline Kergomard à Marie Baerstchi, en passant par Marie Rauber, Jeanne Desparmet-Ruello – et, on le verra, par Clarisse Coignet et Marie Dugard –, les femmes qui voyagent s'intéressent particulièrement soit à la petite enfance soit à l'instruction féminine. Ce sont les rares domaines dans lesquels on leur reconnaît une légitimité. Et encore cette légitimité n'est-elle pas acquise. L'administration voit en effet souvent d'un mauvais œil les missions féminines.

B) Un exemple de refus de mission : les démêlés d'Anna Lampérière avec le Ministère

C'est grâce à Gréard et Buisson qu'Anna Lampérière [*point biographique 4, p. 617*] est nommée dans la délégation française au Congrès des réformes morales et sociales de l'Exposition universelle de Chicago en 1893. Elle touche pour cela une indemnité de 500 francs. Mais lorsqu'avec le soutien de Joseph Reinach, elle réclame quelques mois plus tard de réaliser une nouvelle mission outre-Atlantique, l'administration lui rappelle que la Commission des voyages et des missions est opposée à collaborer avec des femmes. Ces dernières peuvent être membres d'une délégation, mais non mener par elles-mêmes une mission. Anna Lampérière écrit au ministre :

Je sais que [la question des missions féminines] n'a pas été soulevée depuis que les femmes reçoivent une préparation professionnelle offrant des garanties sérieuses. Toutes celles qui ont reçu cette préparation sont employées dans des postes fixes et il faut les circonstances assez exceptionnelles où je suis placée pour que je me trouve libre, c'est-à-dire en disponibilité, aux ordres de votre administration. C'est ainsi que, sachant que je puis [...] rendre [aux États-Unis] des services qu'un homme rendrait moins facilement, je me permets d'insister près de vous, après avoir consulté [...] le Recteur⁷⁴.

Considérant que l'exclusion des femmes des missions officielles n'a plus de raison d'être à l'heure où celles-ci peuvent suivre des études de haut niveau, Anna Lampérière encourage le

71 Marie Baertschi, « Congrès de l'enseignement supérieur des jeunes filles à Coblenz », *Revue pédagogique*, février 1896.

72 Lettre de Georges Renard du 21 octobre 1904 : « mon premier rapport sur la morale laïque a été lu à la commission de l'enseignement par Mme Georges Renard, traduit en italien par Mme Bertschi [sic] », BHVP, Ms 2553.

73 Mme Marie-Éd. Fuster, « L'Éducation populaire en hygiène, le pavillon de l'Homme à l'Exposition internationale d'hygiène de Dresde », *Revue d'hygiène et de police sanitaire*, n°34, 1912.

74 Document non daté, sans doute rédigé début octobre 1893. Dossier de carrière d'Anna Lampérière, F/17/3014/2.

ministre à revenir sur son refus. Elle affirme que le choix de lui confier une mission aux États-Unis serait stratégique pour valoriser la culture française en Amérique :

Je puis [y] recueillir des renseignements sur l'enseignement supérieur des femmes. Je crois que je puis [...] être utile à la cause nationale, un peu délaissée là-bas en dehors des démonstrations officielles, – et l'être d'autant plus que je me propose d'aller dans un pays où, les hommes étant absorbés par leurs affaires, une extrême latitude est laissée aux femmes pour les choses intellectuelles : elles peuvent entendre d'une des leurs bien des choses qu'un homme ne saurait dire.

Anna Lampérière rappelle aussi que des missions ont déjà été confiées à des femmes qui ont démontré leurs compétences. Malgré sa pugnacité, l'administration oppose une fin de non-recevoir :

Mme Yon Lampérière ne se trompe pas quand elle dit que des missions ont été confiées à des femmes. En effet, un arrêté du [...] 12 mars 1891 en confie une à Mmes Coignet et Mille. Ce sont là des cas exceptionnels. En revanche, des missions ont été refusées à Mmes Lesinck et Roux. [...] Mme Yon Lampérière transforme en droit acquis pour l'avenir la faveur officieuse et spéciale dont elle a été l'objet [en 1893]⁷⁵.

C) Les missions de Clarisse Coignet : un statut ambigu

L'administration garde souvenir d'une mission accordée à Clarisse Coignet et à Mlle Mille, directrice de l'école normale de Milianah, en 1891. Ce voyage est qualifié de mission pédagogique à destination de Constantinople et de la Grèce, mais ce n'est pas une mission officielle :

C'est M. Buisson qui a demandé une mission pour Madame Coignet. Cette mission est, bien entendu, purement gratuite ; il faut reconnaître aussi qu'elle est de simple complaisance. Monsieur le Ministre sait quelle femme distinguée est Madame Coignet. Elle tient à ne pas visiter la Grèce et Constantinople sans se rendre compte de l'état des établissements d'instruction partout où elle passera. La mission qui lui est donnée, n'a pour effet que de lui faire accorder des recommandations officielles⁷⁶.

La mission de Clarisse Coignet est à ses frais, à la différence des missions financées où le ministère octroie au demandeur une subvention pour couvrir son voyage et son séjour. Mais en réalité, l'intérêt de ce voyage d'étude est pour elle de bénéficier des mêmes avantages diplomatiques que les personnes chargées d'une mission officielle. Clarisse Coignet part munie de

75 Lettre du chef de bureau au directeur de l'enseignement primaire, 28 octobre 1893, F/17/3014/2.

76 Document non daté, « Mission pédagogique – Clarisse Coignet », F/17/2949.

lettres de recommandation qui l'accréditent auprès de tous les représentants français présents dans les territoires qu'elle visite, notamment l'ambassadeur de France à Constantinople et le ministre de la République en Grèce. Cela lui donne la possibilité d'être reçue par la reine de Grèce, qui, désirant fonder une école professionnelle de filles, la questionne sur le modèle français⁷⁷.

De retour de son voyage, Clarisse Coignet confie son rapport adressé à Léon Bourgeois, ministre de l'Instruction publique, à la *Revue bleue*. Elle y avait déjà publié en 1879 « Une école de paysans dans la campagne de Florence », en 1881 « Une école laïque à Naples » et « Une école de peinture à Rome », et en 1891-1892, plusieurs articles sur les écoles en Algérie et en Orient⁷⁸. Si seule sa mission en Orient figure dans les archives de l'Instruction publique, Clarisse Coignet est donc coutumière des voyages d'étude, au cours desquels elle visite des écoles. Bien qu'aucun de ces voyages ne soit officiel, elle interpelle un jour Jules Ferry, à son retour de Rome :

Pour les femmes, l'enseignement supérieur de l'art [...] n'existe nulle part [en France]. [Nous] ne demandons pas [...] au ministre une seconde École des beaux-arts à Paris et une seconde villa Médicis à Rome. Nous lui demandons modestement la création de quelques bourses qui [...] donneraient entrée aux jeunes artistes femmes dans un établissement comme celui de miss Mayor⁷⁹.

À la différence des femmes fonctionnaires qui partent en mission, Clarisse Coignet appartient à la bourgeoisie. D'ailleurs, alors qu'elle se prévaut de voyager seule, elle est toujours accompagnée de sa domestique, Joséphine⁸⁰. Les textes qu'elle rédige pour la *Revue bleue* entre 1879 et 1881 ressemblent donc plus aux impressions de villégiature d'une bourgeoise qu'à une analyse détaillée du système scolaire. Les rapports qu'elle publie une décennie plus tard répondent mieux aux attentes d'une mission. Ces voyages sont le résultat de « la solitude de sa nouvelle existence⁸¹ », après la mort de son mari en 1889, alors qu'elle a 66 ans. Elle passe trois hivers en Algérie, où des amitiés l'appellent, dont le personnel de l'école normale de Milianah, qu'elle a connu à Fontenay. Pour ces voyages, Clarisse Coignet jouit du soutien de l'administration :

[J']écris tout d'abord à mon ami M. Ferdinand Buisson, alors directeur à l'Instruction publique. [...] Il [...] me demande [...] de faire une inspection officieuse dans les écoles, particulièrement celles des indigènes, et de lui adresser à la suite un rapport. La chose entendue, je suis accréditée partout auprès des autorités scolaires⁸².

77 D'après ce qu'elle dit dans ses *Mémoires*, tome 4, *op. cit.*, p. 256.

78 Dans la *Revue bleue*, C. Coignet, « Impressions de voyage, une école de paysans dans la campagne de Florence », 29 novembre 1879 ; « Une école laïque à Naples, Mrs Schwabe », 23 juillet 1881 ; « Une école de peinture à Rome, Miss Mayor », 6 août 1881 ; « Les écoles indigènes en Algérie », 4 avril 1891 ; « Les écoles françaises en Orient », 31 octobre 1891 ; « L'Algérie : gouvernement des indigènes », 25 juin 1892.

79 C. Coignet, « Une école de peinture à Rome, miss Mayor », *Revue bleue*, 6 août 1881.

80 Voir Clarisse Coignet, *Mémoires*, tome 4, *op. cit.*, p. 215.

81 *Ibid.*, p. 205.

82 *Ibid.*, p. 235.

Clarisse Coignet reçoit ainsi à Alger la visite de l'inspecteur spécial de l'enseignement indigène. Il l'aide à tracer l'itinéraire qu'elle va suivre, et qui poursuit divers objectifs :

Partout où je m'arrête, je vois l'inspecteur, les instituteurs et institutrices ; j'assiste aux leçons et souvent je visite les familles indigènes. [...] Le grand avantage de ma situation, est, tout en portant la marque *sacrée* de l'administration, de ne lui point appartenir. Étrangère aux ambitions de la hiérarchie, [...] je n'inspire ni méfiance, ni ombrage. Aussi m'accueille-t-on partout avec bienveillance et sympathie. [...] Non seulement toutes les questions locales touchant à ma tâche sont éclaircies, mais je reçois les confidences⁸³.

Dans son compte-rendu à Ferdinand Buisson publié dans la *Revue pédagogique* en 1891, Clarisse Coignet souligne la confiance que lui témoignent les membres du personnel enseignant en Algérie, puisqu'ils ne la voient pas comme une supérieure hiérarchique en inspection :

Je terminerai ce rapide compte-rendu, monsieur le directeur, en remerciant les membres du corps enseignant, que vous avez bien voulu avertir de mon passage, de la manière dont ils ont facilité ma tâche. [...] Nous avons traité la question ensemble sous tous ses aspects, avec la plus grande liberté, [...] sans aucune dissidence, comme en témoigne le procès-verbal de notre dernière séance tenue à Constantine chez M. l'inspecteur⁸⁴.

Dans son rapport, Clarisse Coignet prend d'ailleurs la défense des enseignants contre l'administration, estimant qu'en tant qu'experts de terrain, ils sont les plus aptes à juger du système scolaire en Algérie. Elle relaie leurs plaintes concernant la méconnaissance par l'administration des réalités locales. Selon elle, c'est sur eux qu'il faut s'appuyer pour réformer l'école en Algérie.

Mais Clarisse Coignet entre aussi en contact avec un chef arabe, grâce à une introduction rédigée par le gouverneur de l'Algérie. Elle est reçue dans la maison de ce chef lors d'une excursion dans l'oasis de Sidi-Okba⁸⁵. Cela contribue à compléter son étude du système scolaire algérien : « [Je] m'enquiers de tous les côtés, près du colon, du fonctionnaire, de l'homme d'étude, du savant. Je visite les indigènes, je lis les annales de notre conquête, les rapports de notre administration⁸⁶. »

Comme Anna Lampérière dans ses lettres à l'administration, Clarisse Coignet décrit les avantages que représente le fait d'être une femme, notamment quand elle se rend dans les quartiers indigènes où, la journée, les femmes sont seules : « Au bruit de nos pas [...], des têtes curieuses s'avancent de tous les côtés. Un homme, on fuirait. Mais les hommes ici ne se hasardent guère. Des femmes, des Européennes surtout, c'est un événement dans ces vies de prisonnières⁸⁷. » Si Clarisse

83 *Ibid.*, p. 236.

84 Clarisse Coignet, « À propos de l'instruction des indigènes en Algérie », *Revue pédagogique*, avril 1891.

85 Clarisse Coignet, *Mémoires*, tome 4, *op. cit.*, p. 215.

86 *Ibid.*, p. 232.

Coignet peut rencontrer des hommes grâce à ses recommandations officielles, son statut de femme lui permet de côtoyer aussi des Algériennes, ce qui serait impossible pour un homme français.

D) Marie Dugard : une experte internationale de l'enseignement féminin

Lorsqu'Anna Lampérière se rend à l'Exposition universelle de Chicago en 1893, elle côtoie Marie Dugard [*point biographique 5, p. 619*] qui fait partie des représentants de l'Instruction publique⁸⁸. Agrégée de lettres, professeure au lycée Molière à Paris, elle doit présenter à Chicago l'enseignement secondaire des filles dans une conférence en anglais⁸⁹. Lorsqu'elle rédige un livre pour conter son expérience, celui-ci fait l'objet d'une note critique dans la *Revue universitaire*, dont l'auteure, Mlle Camus, pointe l'avantage à ce que la mission ait été menée par une femme : « Voici un livre nouveau où l'auteur, avec un beau courage d'impartialité et le besoin d'aller au fond des choses, s'est attaché à suivre pas à pas l'éducation de la femme en Amérique. Elle a [des] chances d'y bien voir : la femme devant l'homme ment toujours, que ce soit crainte, pudeur ou malice⁹⁰ ». Pour Mlle Camus, l'étude des femmes dans la société américaine ne pouvait donc être correctement traitée que par une enquêtrice, qui attire les confidences féminines, à la différence des hommes.

Seule femme parmi les huit membres de la délégation scolaire⁹¹, Marie Dugard est encensée par le responsable de la délégation auprès du directeur de l'enseignement secondaire :

Mlle Dugard a eu un véritable succès au congrès. On l'a beaucoup [...] questionnée. Elle a exposé dans un mémoire très soigné l'organisation de notre enseignement féminin et les dames surtout, très nombreuses dans les congrès d'Amérique, [y] ont pris un grand intérêt [...]. Je crois que Mlle Dugard profitera beaucoup de son voyage en Amérique, et je serais heureux qu'elle puisse le prolonger : elle vous adressera incessamment une demande de congé. Elle est maintenant en Californie⁹².

C'est pourtant de Portland que Marie Dugard contacte le ministre le 9 août 1893 pour réclamer une prolongation de son congé jusqu'à la fin de l'année. Arrivée aux États-Unis le 7 juillet, pendant les vacances scolaires, elle n'a pu visiter aucune école en exercice et est convaincue que l'Exposition universelle ne suffit pas à se faire une idée véritable du système scolaire. Elle souhaite

87 C. Coignet, « Les écoles indigènes en Algérie, lettre à M. le directeur de l'enseignement primaire, mars 1890 », *Revue bleue*, 4 avril 1891.

88 Sur Marie Dugard, voir Mary Beth Raycraft, « Marie Dugard takes notes : the spirited reaction to 1890s America in *La Société américaine* (1896) by a Parisian secondary school teacher of girls », *Forum of Modern Language Studies*, vol 51, n°3, 2015, p. 316-334.

89 Marie Dugard, « The Secondary Education of Girls in France », in *Addresses and Proceedings of the International Congress of Education of the World's Columbian Exposition*, New York, National Education Association, 1894.

90 Mlle L. M. Camus, « De l'éducation des femmes en Amérique, d'après un livre nouveau », *Revue universitaire*, février 1896.

91 Anna Lampérière ne fait pas partie de la délégation scolaire.

92 Sans date, dossier de carrière de Marie Dugard, F/17/23835.

donc poursuivre ses visites et est disposée à faire les sacrifices financiers que cela implique, puisqu'elle n'est pas rémunérée pendant son congé⁹³.

Marie Dugard correspond à la « missionnaire-type » dont Loukia Efthymiou dresse le portrait⁹⁴. Âgée de 31 ans, elle dispose d'une petite épargne qui lui permet de prolonger son voyage. Célibataire, elle n'est contrainte par aucune charge de famille et jouit d'une grande indépendance dans ses déplacements, n'ayant de compte à rendre qu'à ses chefs administratifs. Fille d'un fabricant de draps insuffisamment fortuné pour lui offrir une dot, elle fait partie de ces fonctionnaires dont le zèle, en voyage, « est d'autant plus grand qu'elles sont tout à fait conscientes que ces voyages très coûteux représentent un luxe pour leur classe⁹⁵ ».

Marie Dugard rédige dans les années qui suivent son voyage un ouvrage intitulé *La Société américaine*, couronné à sa sortie en 1896 par un prix de l'Académie française. Très relayé dans la presse, cet ouvrage lui confère un statut d'experte internationale dans un contexte d'américanisme assez marqué, voire d'américanophilie⁹⁶. Le fait qu'elle maîtrise l'anglais, qu'elle ait déjà tissé à Chicago des liens avec des représentants étrangers et qu'elle se soit fait un nom grâce à son ouvrage pousse le gouvernement à la nommer au comité d'organisation du Congrès international des langues vivantes à l'Exposition universelle de Paris en 1900. Léon Bourgeois, dont la fille a été l'élève de Marie Dugard au lycée Molière, se rend compte des compétences diplomatiques de cette enseignante. Il constate que ses collègues étrangers reconnaissent à Marie Dugard une véritable autorité sur les questions d'enseignement⁹⁷. Il contacte donc l'administration de l'Instruction publique l'année suivante pour soutenir le vœu de Marie Dugard de faire à Sèvres une série de conférences sur l'éducation des jeunes filles en France et à l'étranger. Le ministre accepte⁹⁸. Au cours de l'année scolaire 1901-1902, Marie Dugard prépare donc ses conférences et rédige le rapport de l'Exposition commandé par sa hiérarchie. Ce dernier paraît en 1903 sous le titre *De la formation des maîtres de l'enseignement secondaire à l'étranger et en France*⁹⁹.

Marie Dugard se lance ensuite dans la rédaction d'une biographie d'Emerson. Elle est en congé d'inactivité en Italie pour terminer cette tâche lorsque se prépare l'Exposition universelle de Liège en 1905. Elle reçoit alors une lettre du directeur de l'enseignement secondaire qui la désigne comme membre de la délégation française en Belgique. Marie Dugard accepte à contre-cœur :

Est-il bien sûr que s'il y avait [...] une sorte de roulement, les autres professeurs et l'enseignement lui-même ne s'en trouveraient pas mieux ? Pour le prestige des lycées de jeunes filles à l'étranger, il ne faudrait pas qu'on pût en arriver à les comparer à ces

93 Lettre datée du 9 août 1893, F/17/23835.

94 Loukia Efthymiou, « Quatre enseignantes à la Belle Époque », *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés*, n°28, 2008, p. 133-144.

95 *Ibid.*

96 Selon les termes de Damiano Matasci, *L'école républicaine et l'étranger*, *op. cit.*, chapitre 3.

97 Lettre de Léon Bourgeois sans date, dossier de carrière de Marie Dugard, F/17/23835.

98 Lettre en réponse à Léon Bourgeois datée du 13 décembre 1901, F/17/23835.

99 Marie Dugard, *De la Formation des maîtres de l'enseignement secondaire à l'étranger et en France*, deuxième édition, Armand Colin, 1903 [1902], 242 p.

pauvres gens de l'île Sainte-Lucie, dont parle Émerson, qui ne possédaient à eux qu'un seul habit officiel... J'espère que vous excuserez cette objection qui vient de mon attachement à l'enseignement secondaire et non du désir de me dérober¹⁰⁰.

Lassée d'être devenue l'unique représentante internationale de la France pour l'enseignement secondaire féminin, Marie Dugard se rend pourtant à Liège où elle réalise une conférence, le Ministère considérant qu'elle fait partie des « savants et [...] professeurs que leurs découvertes récentes ou leurs méthodes originales désign[ent] tout naturellement pour être les vulgarisateurs de notre labeur national¹⁰¹ ». Elle est la seule femme à s'exprimer dans la délégation française. Si Marie Dugard est le visage des lycées féminins à l'étranger, elle est considérée en France comme une spécialiste des États-Unis. Son ouvrage contribue à la vague d'intérêt pour les États-Unis que l'historien J. C. Albisetti constate dans les années 1870. Selon lui, entre l'Exposition universelle de Philadelphie en 1876 et celle de Saint-Louis en 1904, « l'image des États-Unis est passée de celle d'une zone pionnière archaïque à celle d'un géant en pleine urbanisation. [...] Ce qui contribue [...] à cette métamorphose, c'est l'idée que si la position des femmes est un important indice de l'avancée de la civilisation, alors les États-Unis ont dépassé l'Europe¹⁰². »

E) Marie Dugard et Anne Amieux : une lecture féministe de l'exemple américain ?

C'est bien la place des Américaines dans la société outre-Atlantique qui frappe les observateurs étrangers, Marie Dugard en tête. Dès sa traversée en bateau, elle constate que les Américains traitent les femmes en égales, et que les Américaines, « au lieu de ne parler que modes et romans, cause[nt] littérature, science, politique, économie sociale, avec une libre aisance, un esprit souple, élargi par l'étude et les nombreux voyages¹⁰³ ». Marie Dugard se félicite que les Américains ne croient pas que la culture intellectuelle, chez une femme, lui fasse perdre sa grâce. À la distinction intellectuelle des Américaines s'ajoute selon elle un culte de l'indépendance individuelle. Son impression ne fait que se confirmer à l'Exposition universelle de Chicago :

Les femmes ont dans ces Congrès un rôle très important ; elles sont en majorité dans l'auditoire, font partie des commissions, remplissent les fonctions de Président, de secrétaires, prononcent des discours comme les hommes, montrent la même fermeté, les

100 Lettre envoyée de Sienna, le 12 février 1905, dossier de carrière de Marie Dugard, F/17/23835.

101 *Exposition universelle et internationale de Liège, 1905. Catalogue de la section française*, Paris, Vernot, p. 6.

102 James C. Albisetti, « Europeans and the American Model of Girls' Secondary Education », in James C. Albisetti, Joyce Goodman, Rebecca Rogers (dir.), *Girls' secondary education in the Western World : from the 18th to the 20th century*, New-York, Palgrave Macmillan, 2010, p. 183 : « the image of the United States changed from a “backward” frontier country to one of an urbanizing [...] giant. [...] Contributing [...] to this metamorphosis was the sense that if the position of women was an important measure of the advance of civilization, then the United States had moved ahead of Europe ».

103 Marie Dugard, *La société américaine, mœurs et caractères, la famille, rôle de la femme, écoles et universités*, Paris, Hachette, 1896, 320 p., p. 7.

mêmes qualités de parole abondante et sûre, et la présence de ces femmes, souvent jeunes et jolies, qui, assises sur l'estrade en toilettes de soirée, président, donnent ou retirent la voix aux orateurs et débattent des problèmes universitaires, contribue à jeter dans ces réunions une note qui surprend l'étranger et le déconcerte¹⁰⁴.

Marie Dugard souligne la liberté avec laquelle les femmes se meuvent dans la sphère sociale et intellectuelle : « L'amour-propre masculin qui, en Europe, autorise tout homme, si vulgaire qu'il soit, à se croire supérieur à une femme distinguée, est inconnu ici¹⁰⁵. » La culture religieuse jouerait un rôle concernant la place des femmes dans la société. L'Américaine se serait « intellectuellement émancipée par une religion individuelle, qui l'invitait comme l'homme au libre examen¹⁰⁶ ».

Le deuxième élément qui frappe Marie Dugard est le rapport que les Américains entretiennent avec l'institution du mariage. Ainsi, il paraîtrait offensant à une Américaine de songer au mariage avant d'avoir rencontré un homme qui lui plaise. Le flirt, dont les Européens disent tant de mal, vise précisément à donner aux futurs époux l'occasion de se découvrir. Cette conception du mariage comme choix individuel s'explique par le fait que le système de la dot n'existe pas. Les parents ne contribuant pas financièrement à l'union matrimoniale, ils ont moins de raisons d'intervenir dans le mariage. Par ailleurs, une fois mariée, l'Américaine peut hériter, gérer ses biens et obtenir automatiquement la tutelle sur ses enfants en cas de décès de l'époux. Le mariage n'est ainsi plus une « annulation de la femme¹⁰⁷ » mais une union mutuellement désirée. Cette liberté féminine caractérise la femme nouvelle. Marie Dugard lie son existence avec celle d'un marché matrimonial novateur : la femme nouvelle « se mariera moins aisément ; elle ne cédera pas à la tentation du mariage de convenances, cette “immoralité légale”¹⁰⁸ ». Le modèle américain est mis au service d'une critique du mariage bourgeois. Dans son compte-rendu de l'ouvrage de Marie Dugard, Mlle Camus est justement frappée par cette liberté féminine. Elle en rêve pour la France :

Emprunt[ons] à l'éducation américaine, ce principe [...] de stricte justice, que la femme a le droit d'exister par elle seule et qu'il faut l'élever pour elle-même. [Il faut] plus d'initiative dans la conduite de nos filles, plus de franchise ou de simplicité dans leurs rapports avec les jeunes gens, plus de vie en plein air et moins de piano¹⁰⁹.

Alors que Marie Dugard se cantonne à une analyse du Nouveau Monde sans assumer de véritable perspective comparatiste, Mlle Camus fait au contraire de cette plongée dans la société américaine une preuve de la nécessité de changer le système d'éducation des filles en France. Selon

104 *Ibid.*, p. 46.

105 *Ibid.*, p. 138.

106 *Ibid.*, p. 168.

107 *Ibid.*, p. 174.

108 *Ibid.*, p. 293.

109 Mlle L. M. Camus, « De l'éducation des femmes en Amérique, d'après un livre nouveau », *Revue universitaire*, février 1896.

la formule de Damiano Matasci, « le regard par-delà les frontières sur des pays comparables sert de cadre de référence pour orienter et légitimer des options de réformes¹¹⁰ ».

Bénéficiaire d'une bourse de voyage offerte par le philanthrope Albert Kahn, Anne Amieux, agrégée de sciences au lycée Victor Hugo, part à son tour aux États-Unis en 1905. Alors qu'elle vient d'être reçue par le président Roosevelt à la Maison Blanche, elle envoie en janvier 1906 une lettre au recteur pour lui relater son voyage. C'est encore le statut des femmes qui l'interpelle : « toutes les américaines ont “leur chance” de se marier ; d'ailleurs, qu'elles soient ou non mariées, la société les entoure, les choie. Aussi ne font-elles pas du mariage une idée fixe. Elles sont à l'école avec plaisir [...] et prennent des “grades”¹¹¹ ». À partir de son expérience américaine, Anne Amieux envisage plusieurs solutions pour remédier aux préjugés qui pèsent sur les Françaises. Elle fait du mariage une question centrale : « Il me semble que la société pourrait 1°) modifier ses idées sur les conditions du mariage, 2°) accepter ce fait que certaines femmes sont obligées de vivre seules, et qu'elle doit les aider, les encourager à se créer une existence indépendante, honorée et utile. » La revalorisation sociale des femmes est indissociable, selon elle, d'une réforme de l'instruction. À l'instar des États-Unis, il faudrait par exemple permettre aux Françaises de développer dans le cadre scolaire leur esprit d'initiative et faire une plus grande part aux questions d'actualité dans tous les domaines : sciences, art, géographie, politique... L'école doit devenir l'antichambre de la vie.

Anne Amieux rejoint sur ce point Marie Dugard, qui décrit longuement dans son ouvrage les établissements secondaires ou supérieurs pour jeunes filles. À la lecture de nombreux récits de voyage de cette époque, James C. Albisetti constate que trois établissements sont fréquemment cités : les universités féminines de Vassar, de Wellesley et de Bryn Mawr, fondés entre 1865 et 1884¹¹². Ces « colleges » sont accessibles depuis les grandes villes de l'est américain, ce qui en facilite la visite pour des Européens. Ainsi, Marie Dugard évoque Vassar, revient en détail sur ses visites de Wellesley et de Bryn Mawr mais évoque aussi les universités de l'ouest américain, plus rarement visitées par les voyageurs du vieux continent. À l'inverse de l'Europe, la culture et la science y sont enseignées aux jeunes filles avec la même ambition qu'aux garçons :

L'égalité est même si entière que dans plusieurs Universités de l'Ouest, sous prétexte que la meilleure gardienne de l'innocence, c'est la science, et que pour remplir entièrement son rôle [...] la femme ne doit rien ignorer de ce que pourront savoir son mari et ses fils, on n'hésite pas à faire de certains sujets de mœurs et de biologie que chez nous on n'oserait à peine traiter devant des jeunes hommes, l'objet d'un enseignement régulier aux jeunes filles, et qu'à Vassar même [...], les étudiantes doivent compléter leurs travaux d'économie sociale par la visite des maisons de correction¹¹³.

110 Damiano Matasci, *L'école républicaine et l'étranger*, op. cit. - introduction.

111 Lettre du 14 janvier 1906 au recteur, dossier de carrière d'Anne Amieux, F/17/24471.

112 James C. Albisetti, « Europeans and the American Model of Girls' Secondary Education », art. cit.

113 Marie Dugard, *La Société américaine*, op. cit., p. 258.

Marie Dugard constate que dans le système américain, tout vise à former, chez les garçons comme chez les filles, des êtres libres et indépendants. Les réussites sont saisissantes en ce qui concerne l'éducation des filles : pleines d'énergie, dotées d'une « forme d'intelligence presque masculine, [d']un goût du savoir extraordinaire », les étudiantes américaines impressionnent Marie Dugard, qui s'exprime pourtant rarement, dans son texte, à la première personne :

J'ai eu l'impression de me trouver en face de créatures neuves : forte sous sa faiblesse apparente, sûre d'elle-même, d'un esprit actif et ferme, la femme n'est plus ici l'être illogique et impulsif que nous connaissons en Europe ; c'est une créature d'une autre espèce et, comme on se plaît déjà à l'appeler, la *New Woman*, la Femme Nouvelle¹¹⁴.

En 1894, Marie Dugard rédige pour la *Revue universitaire* un compte-rendu de sa visite du collège de Wellesley. Elle met en scène des jeunes filles qui dissèquent des lapins, étudient le sanscrit, la philosophie, l'histoire du socialisme ou l'embryologie, autant de disciplines qu'il paraîtrait insensé d'ouvrir aux femmes en France¹¹⁵. À l'inverse, les arts d'agrément, indispensables à l'image sociale de la bourgeoise, ont disparu des établissements américains. À l'étonnement de Marie Dugard face au programme des études s'ajoute celui qu'elle ressent devant la vie quotidienne que mènent les jeunes filles. Les plus pauvres n'hésitent pas à travailler pour payer leurs études, ne considérant pas le labeur manuel comme une dégradation. Les autres donnent de leur temps à des œuvres de bienfaisance et accomplissent un devoir social ancré dans les consciences américaines.

L'instruction qu'elles reçoivent permet aux Américaines d'entrer dans des carrières jusqu'alors inaccessibles aux Françaises. Selon Marie Dugard, dans les années 1890, les États-Unis compteraient 150 avocates, 4 555 femmes médecins et 200 femmes pasteurs. Cette différence avec le cas français amène Anne Amieux, une dizaine d'années plus tard, à chercher aux États-Unis des exemples de carrières à ouvrir aux Françaises, comme la médecine et la profession de « nurse », qui seraient tout à fait appropriées pour des filles sortant du lycée¹¹⁶. Pour sa part, Marie Dugard ne préconise pas l'application du modèle américain en France :

La jeune Amérique qui, dans sa poursuite impatiente de l'égalité et du bonheur, ne s'inquiète pas des obstacles, paraît trop oublier ici et l'infériorité physique des femmes, et les limites que la nature, [...] en faisant de la maternité non un accident passager, mais une fonction qui absorbe le meilleur de leur existence, assigne à leurs progrès¹¹⁷.

114 *Ibid.*, p. 280.

115 Marie Dugard, « Deux jours au collège de Wellesley », *Revue universitaire*, février 1894.

116 Lettre du 14 janvier 1906 au recteur, F/17/24471.

117 Marie Dugard, *La Société américaine*, *op. cit.*, p. 296.

Anne Amieux écrit elle aussi à propos des Américaines : « Devons-nous les imiter ? Non. Nous ne pouvons [...] qu'obéir aux génies de chacune de nos races¹¹⁸. » L'argument de la différence de culture est utilisé de manière récurrente par Marie Dugard. Ainsi, en aucun cas son expérience américaine ne la réconcilie avec le mouvement féministe en France. Elle l'utilise même pour attaquer les revendications des Françaises, considérant que les Américaines n'ont réclamé aucun droit, mais qu'elles ont prouvé leurs aptitudes par la pratique de nouveaux métiers. Les Européennes devraient ainsi suivre leur exemple, plutôt que « se borner à de vains discours¹¹⁹ ». Marie Dugard se méfie même des innovations américaines concernant l'instruction des filles. Au sujet d'une potentielle extinction du genre féminin liée à l'indifférenciation des études, elle écrit :

N'est-il pas à craindre que cette prédiction ne se réalise, et pour avoir voulu, au nom d'une égalité justifiable [...] en un pays neuf, mais illégitime quand elle [...] suppose faussement des destinées semblables, donner aux jeunes filles la même éducation qu'aux jeunes hommes, leur apprendre le grec et la philosophie, ne va-t-on pas les pousser toutes vers ces carrières masculines qui, pour elles, ne devraient être que l'exception, leur inspirer une ambition qui les détournera de leur véritable rôle¹²⁰ ?

Marie Dugard et Anne Amieux agissent ainsi comme leurs collègues masculins, selon le constat de James C. Albisetti : « Les auteurs s'efforcent d'expliquer pourquoi ce qui fonctionne aux États-Unis ne pourrait être une réussite en Europe¹²¹. » Leur voyage aux États-Unis ne convertit aucune des deux agrégées au féminisme. Les souvenirs de Louise Weiss, qui fut une des élèves de Marie Dugard à la Belle Époque, sont éclairants sur ce point. Alors que la lycéenne rend visite à son enseignante, cette dernière lui lit un extrait de son récit de voyage. Elle le présente comme un plaidoyer en faveur de l'émancipation des Françaises :

[Marie Dugard] n'aurait voulu choquer personne, mais pour dire la vérité sur la société qui se développait de l'autre côté de l'Atlantique, elle devait reconnaître que l'émancipation des femmes ne nuisait ni à leur grâce personnelle, ni à leurs intérêts familiaux. Au risque de déplaire à l'Université dont bien des notables n'étaient pas ralliés à l'enseignement secondaire des filles, elle avait conclu sa relation par les paroles d'un orateur de Chicago¹²².

118 Lettre du 14 janvier 1906 au recteur, F/17/24471.

119 Marie Dugard, *La Société américaine*, op. cit., p. 204.

120 *Ibid.*, p. 281.

121 James C. Albisetti, « Europeans and the American Model of Girls' Secondary Education », art. cit.

122 Louise Weiss, *Souvenirs d'une enfance républicaine*, Paris, Denoël, 1938, 243 p., p. 98 – la phrase de l'orateur de Chicago est : « La société tout entière a besoin de l'esprit féminin, de son ardeur, de sa vive intuition, de son infatigable dévouement. Empêcher son énergie de se manifester, ce n'est pas seulement dépouiller la moitié de l'humanité de son droit, c'est priver le monde d'une activité bienfaisante et laisser perdre des dons divins. »

Telle est en effet constamment la stratégie argumentative de Marie Dugard. Elle n'expose presque jamais son point de vue, mais son ouvrage est rempli de notes de bas de page renvoyant aux références sur lesquelles se fonde son argumentation. Marie Dugard dissimule son opinion derrière des arguments d'autorité prononcés par d'autres. Dans son livre sur la formation des enseignants en France et à l'étranger, qui sort en plein débat sur la réforme de l'enseignement secondaire des garçons, elle conclut qu'« après avoir rappelé son importance et la manière dont on résout [le problème] ailleurs, nous n'avons d'autre but que de préciser l'état de la question dans notre pays, nous n'avons pas à nous prononcer sur ces divergences¹²³ ». Alors même qu'elle mobilise pour cet ouvrage un nombre impressionnant d'études puisées dans les archives de différents pays¹²⁴, elle se retire le droit de donner son avis et s'abstient de toute recommandation dans un débat qui secoue pourtant le secondaire français depuis plusieurs années. Alors que la rigueur de l'étude qu'elle fournit lui donne une légitimité incontestable pour s'exprimer, c'est comme s'il existait, chez Marie Dugard, une frayeur à l'idée de passer d'une posture d'érudition à une posture d'engagement. Il en va de même dans son ouvrage sur les États-Unis. Marie Dugard rapporte les éléments des diverses controverses sur les sujets de société en reproduisant les argumentaires de chaque camp, sans prendre parti. Il est souvent délicat de saisir son opinion personnelle.

Il n'est dès lors pas étonnant que Marie Dugard ait préféré conclure son ouvrage par une citation à laquelle elle adhère plutôt qu'en s'exprimant en son nom propre. Le recours à un argument d'autorité, à la fin d'un ouvrage traitant d'un sujet dont l'auteure peut se revendiquer experte, témoigne aussi de la difficulté, pour Marie Dugard, de s'affirmer véritablement comme intellectuelle, et d'assumer complètement le propos de son livre. Elle confie d'ailleurs à Louise Weiss que si elle s'était montrée trop libérale au sujet de l'instruction féminine, elle aurait craint de déplaire à l'Université. En qualifiant Marie Dugard de « raisonnable révoltée », retenant d'elle son « conformisme évangélique curieusement gémé de réformisme social¹²⁵ », Louise Weiss n'est pas dupe des velléités émancipatrices de son enseignante. Elle conclut amèrement : « Ni son credo, ni son gagne-pain, ni ses voyages, ni ses travaux personnels n'avaient affranchi Mademoiselle Marie Dugard d'un instinct hostile à l'indépendance féminine. Entre ses tendances et ses propos, la contradiction éclatait¹²⁶. »

F) L'œuvre scolaire française en Algérie et en Orient : le regard critique de Clarisse Coignet

Si le statut des Américaines constitue globalement un modèle positif pour les Françaises, celui des musulmanes en Algérie apparaît à l'inverse comme un contre-modèle. La situation des

123 Marie Dugard, *De la formation des maîtres de l'enseignement secondaire*, op. cit., p. 201.

124 En prenant simplement l'exemple de l'Angleterre, voici ce qu'elle mobilise : rapports de l'*Oxford and Cambridge Commission* (1850-1852), de la *Public Schools Commission* (1861-1864), de la *Schools Inquiry Commission* (1864-1867), de la *Bryce Commission* (1894-1895), *Bill of Education* (1899).

125 Louise Weiss, *Souvenirs d'une enfance républicaine*, op. cit., p. 100.

126 *Ibid.*, p. 153.

Algériennes est une preuve que la civilisation musulmane est en retard. C'est en tout cas le constat auquel arrive Clarisse Coignet à l'issue de ses voyages. Elle explique que la loi du Coran, qui gouverne selon elle toute la société algérienne, est terrible contre les faiblesses du sexe féminin, exigeant de lapider les jeunes filles et les épouses sur la place publique¹²⁷. Passant de la tutelle paternelle à la tutelle maritale, l'Algérienne ne s'appartiendrait jamais. Seule la femme kabyle échappe à ce sombre portrait. D'après Clarisse Coignet, elle s'assoit à la même table que son mari, est consultée dans l'administration des affaires de la communauté. Âgée, on écoute ses conseils. Veuve, elle assiste à la *djemmah*, la réunion des hommes de la tribu.

Mais alors que Clarisse Coignet voit dans les réformes de l'instruction des filles un gage de leur émancipation en France, elle se méfie des conséquences d'une distribution trop libérale du savoir aux Algériennes : « Les filles aussi doivent avoir part à nos écoles ; non, certes, en vue de les pousser à la révolte contre un injuste abaissement, mais pour les aider pacifiquement à en sortir¹²⁸ ». Elle considère que le meilleur moyen de libérer les femmes algériennes est de leur fournir des moyens de gagner leur vie. Pour Clarisse Coignet, en Algérie, l'émancipation économique des femmes doit précéder leur émancipation intellectuelle, religieuse ou politique. En effet,

privée de la protection [...] du père et du mari, elle n'a d'autre ressource que les derniers désordres. Or, si elle souffre peu dans sa dignité personnelle de cette dégradation, elle souffre terriblement de la misère qui en résulte. [...] L'école professionnelle peut aisément conduire à [un gain] minimum sans troubler la famille. [...] Avec l'effort du travail, un sentiment nouveau s'éveillera dans sa conscience engourdie : le respect qu'elle se doit. [...] De l'état de *chose*, elle passera à l'état de *personne*¹²⁹.

Le discours de Clarisse Coignet confirme le constat réalisé par Pascale Barthélémy à la lecture des textes coloniaux : « Comme en métropole, [l'objectif de] l'école dans les colonies [...] est de “changer l'homme” (ou la femme) par l'éducation, de le faire accéder à une partie du savoir et de l'univers du dominant [...] tout en lui inculquant le sentiment de la “juste distance” qui lui assigne une place spécifique dans la société¹³⁰. » Car le risque, en ouvrant largement l'instruction aux Algériennes, serait d'en faire des déclassées. C'est l'écueil dans lequel serait tombé l'orphelinat de Fort-National : « Élevées à la française, [...] quand [les jeunes filles] laissent l'orphelinat, leurs familles ne les connaissent plus ; elles y sont étrangères et ne pourraient d'ailleurs y reprendre l'existence ancienne, asservie¹³¹. » Selon Clarisse Coignet, livrées à elles-mêmes, inadaptées à la société, les jeunes filles glissent vers la prostitution. La solution résiderait dans la création d'écoles

127 C. Coignet, « L'Algérie, gouvernement des indigènes algériens », *Revue bleue*, 25 juin 1892.

128 Clarisse Coignet, *Mémoires, tome 4, op. cit.*, p. 242.

129 *Ibid.*

130 Pascale Barthélémy, « L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 128 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 04 décembre 2018.

131 C. Coignet, « Les écoles indigènes en Algérie, lettre à M. le directeur de l'enseignement primaire, mars 1890 », *Revue bleue*, 4 avril 1891.

professionnelles leur permettant d'exercer dans l'espace domestique des tâches qui leur assureraient une indépendance financière, comme le blanchissage, le repassage ou la couture. De manière générale, Clarisse Coignet s'oppose à l'idée de calquer les écoles indigènes sur le modèle français :

Il faut tenir compte des différences psychologiques qui distinguent l'Arabe du Français. Étranger aux procédés de la critique, à l'observation rigoureuse, [...] l'Arabe s'agite confusément dans les visions intérieures. [...] Entre nos deux races, il y a des incompatibilités intellectuelles qu'il serait chimérique et dangereux de méconnaître¹³².

Clarisse Coignet est sceptique envers toute tentative assimilationniste : « Croire que par un enseignement didactique nous arriverons à l'assimilation de la race arabe, que nous lui communiquerons [...] notre philosophie scientifique, nos méthodes d'observation et de raisonnement, [...] nos habitudes sociales, c'est, selon nous, une grave erreur¹³³. » En offrant aux indigènes la même instruction qu'aux Français, Clarisse Coignet a peur d'en faire des déclassés :

Gonflés de connaissances [...], ces jeunes gens emportent principalement de nos écoles le dédain du foyer paternel [...]. Tout le bienfait de l'éducation européenne consiste à leurs yeux dans la possibilité de devenir fonctionnaires. [En] perdant une partie des préjugés et du fanatisme de leur race, ils y perdent leur seule règle, celle de la religion.

Clarisse Coignet préconise donc la transformation des écoles en formations professionnelles, en espérant que l'enfant trouve, par l'acquisition de compétences manuelles, un moyen de sortir de la pauvreté. Elle suggère que les petits Algériens soient initiés à des métiers comme la forge, la serrurerie, la menuiserie et la maçonnerie. Le secret de la réussite de l'entreprise coloniale résiderait dans la capacité de la France à « faire de l'Arabe [son] associé dans l'action, établir entre lui et [les Français] la solidarité du travail, des intérêts, des responsabilités, pour arriver un jour – si possible – à la fusion des sentiments et des idées. »

Dans le *Bulletin universitaire de l'Académie d'Alger*, c'est précisément cette phrase que le recteur cite en italiques. Il commente : « Qui ne voudrait partager les illusions de l'auteur¹³⁴ ? » Dans un article réagissant aux publications de Clarisse Coignet, le recteur Jeanmaire se plaint de ne pas l'avoir rencontrée et de ne pas avoir été avisé de son voyage. Il prend par ailleurs le contrepied intégral de ses propositions et reproche à Clarisse Coignet de méconnaître l'Algérie. À l'idée selon laquelle l'instruction entretiendrait chez les indigènes le désir de devenir fonctionnaires, il rétorque : « puisqu'aux musulmans instruits nous ne savons offrir que des emplois publics, comment

132 Clarisse Coignet, *Mémoires, tome 4, op. cit.*, p. 237-239.

133 C. Coignet, « Les écoles indigènes en Algérie, lettre à M. le directeur de l'enseignement primaire, mars 1890 », *Revue bleue*, 4 avril 1891.

134 C. Jeanmaire, « Observation de M. le recteur de l'Académie d'Alger », *Bulletin universitaire de l'Académie d'Alger*, mars 1891.

pouvons-nous nous étonner qu'ils en sollicitent ? » Il rappelle par ailleurs que les instituteurs n'ont pas la formation suffisante pour donner aux enfants un enseignement professionnel, pas plus qu'ils n'ont le matériel et les locaux nécessaires. Non seulement la solution préconisée par Clarisse Coignet n'est pas réalisable en pratique, mais elle n'est même pas souhaitable en théorie :

Si l'on parvient un jour à produire chez [les Algériens] quelque changement, ce sera plus [...] en agissant sur eux par l'éducation, par une culture générale [...] que par un enseignement de l'œil ou de la main [...]. Si c'est un lieu commun en France de dire que l'école doit former des hommes avant de faire des menuisiers ou des maçons, je voudrais bien savoir pourquoi cette vérité ne serait pas de mise en Algérie.

On rencontre ici la contradiction pointée par Denise Bouche à propos du rôle assigné à l'école dans la colonisation française : il y a un antagonisme radical entre ceux qui « insist[ent] sur l'inadaptation d'un enseignement directement appliqué de la métropole et niant les cultures locales [et ceux] qui [dénoncent] un enseignement au rabais¹³⁵. »

Le recteur de l'Académie d'Alger réfute en outre la proposition de Clarisse Coignet d'initier les jeunes filles à des tâches professionnelles¹³⁶. De manière générale, il conteste le caractère anti-intellectualiste des préconisations de Clarisse Coignet et son dilettantisme. Il déclare que si elle l'avait interrogé, « [il] aurai[t] pu rectifier quelques-unes de ses erreurs, appeler son attention sur quelques points qui lui [avaient] échappé, lui faire connaître enfin sur la question de l'enseignement des indigènes l'opinion de quelqu'un qui a, en cette matière, une expérience déjà longue¹³⁷ ». Alors que Clarisse Coignet présentait comme un avantage de ne pas dépendre de l'administration, estimant que sa légitimité n'en était pas entamée, ce n'est pas ce qui ressort du texte du recteur.

Si Charles Jeanmaire se donne la peine de répondre point par point à l'argumentaire de Clarisse Coignet, c'est parce que son enquête est largement relayée. *La Revue bleue* est en effet très lue et estimée dans le monde intellectuel. Le compte-rendu de Clarisse Coignet à Ferdinand Buisson est aussi publié dans la *Revue pédagogique*, très diffusée dans les milieux enseignants. Dans un chapeau introductif, le comité de rédaction précise d'ailleurs que l'insertion du texte a été retardée jusqu'à ce que la discussion relative aux écoles algériennes au Sénat appelle l'attention de l'opinion publique sur la question. On fut alors « d'avis qu'il y avait lieu de publier la lettre de Mme C. Coignet, à titre de document pouvant contribuer à éclairer la situation qu'étudie en ce moment une commission sénatoriale¹³⁸ ». Les textes de Clarisse Coignet paraissent donc dans un contexte qui leur promet une grande audience. En effet, à la suite d'une prise de parole du sénateur Pauliat, qui

135 Denise Bouche, « Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule... Remarques sur l'adaptation de l'enseignement au Sénégal de 1817 à 1960 », *Cahiers d'études africaines*, vol. 8, n°29, 1968, p. 110-122.

136 Voir la biographie de Mme Luce par Rebecca Rogers qui traite de l'enseignement professionnel des femmes en Algérie au XIX^e siècle : *A Frenchwoman's Imperial Story, Madame Luce in Nineteenth Century Algeria*, *op. cit.*

137 C. Jeanmaire, « Observation de M. le recteur de l'Académie d'Alger », *Bulletin universitaire de l'Académie d'Alger*, mars 1891.

138 Clarisse Coignet, « À propos de l'instruction des indigènes en Algérie », *Revue pédagogique*, avril 1891.

dénonce en 1891 l'absence de véritable « politique musulmane » de la part d'une France qui aurait oublié sa mission de « conquête intellectuelle et morale », Jules Ferry forme et préside une commission d'étude de 18 membres au Sénat. C'est le début d'une vaste entreprise d'enquête pour déterminer les grandes lignes de la politique scolaire française en Algérie, à laquelle Charles Jeanmaire prend d'ailleurs part, à la différence de Clarisse Coignet¹³⁹.

Cette commission sénatoriale s'interroge sur l'opportunité d'exporter le modèle laïque dans les colonies et zones sous influence française. Clarisse Coignet se penche sur ce sujet lorsqu'elle réalise sa mission en Grèce et à Constantinople en 1891. Si aucun de ces espaces ne relève directement de l'administration française, Clarisse Coignet souligne tout de même le rôle particulier que la France y joue : « La France, la première, a porté, en Orient, la civilisation européenne par l'école ; elle doit y soutenir l'école et la faire fructifier¹⁴⁰. » Elle visite les écoles tenues par des Français à Athènes, à Smyrne et à Constantinople. Elle est vite confrontée à la présence de l'enseignement congréganiste, que ce soit les Dames de Sion, les Sœurs de Saint-Joseph de l'Apparition ou les Frères de la Doctrine chrétienne. Elle déclare n'avoir eu aucune difficulté à pénétrer dans leurs murs, la mission pédagogique dont elle était chargée faisant à leurs yeux « de [sa] présence un privilège ».

Mais alors que dans les années 1870 et 1880, Clarisse Coignet combattait de toutes ses forces l'enseignement congréganiste, son discours est différent quand il s'agit de l'Orient où elle soutient les congrégations. D'une part, elle estime que la France doit historiquement son influence en Orient à leur action. Ensuite, elle considère que seules les congrégations sont, grâce à leur organisation propre, en mesure de faire survivre l'influence française dans des milieux parfois hostiles. Enfin, elle affirme que dans ces circonstances particulières, les communautés religieuses exercent leur influence « dans un esprit étonnamment laïque ». Si les ordres religieux sont les instruments les plus efficaces que la France puisse mobiliser dans sa politique en Orient, c'est parce que l'abnégation disciplinée de leurs membres offre des avantages : « Ouvrier d'un jour, l'individu met sa pierre à l'édifice que les frères continueront après lui [...]. Il ne fallait pas moins pour aller porter en plein Orient [...] la civilisation européenne, et surtout sous la forme des écoles de filles. »

L'institutrice laïque est présentée par Clarisse Coignet comme incapable de rivaliser avec les religieuses qui soignent les malades et alphabétisent les enfants. Pour se faire accepter des populations, les sœurs sont obligées de faire preuve de tolérance. La situation des congrégations en Orient ne doit donc pas être évaluée à l'aune de la France :

En France, l'Église, se croyant un droit primordial sur une population qui s'est détournée de ses origines religieuses, engage pour l'y ramener une lutte dans laquelle la

139 Véronique Dimier, « Le cas du rapport Combes (1892) sur l'enseignement primaire en Algérie », in Jean Baudouin, Philippe Portier (dir.), *La laïcité, une valeur d'aujourd'hui ?*, Rennes, PUR, 2015 (ressource dématérialisée).

140 C. Coignet, « Les écoles françaises d'Orient », *Revue bleue*, 31 octobre 1891.

congrégation prend une part active. [...] En Orient, la congrégation isolée sur une terre étrangère [...] ne se sent ni les mêmes droits ni les mêmes pouvoirs.

Selon Clarisse Coignet, sachant toute conversion impossible, les ordres religieux en Orient seraient guidés par une logique humaniste et désintéressée. C'est cette « sagesse supérieure à tous les prosélytismes aveugles » que Clarisse Coignet aurait trouvée chez les congrégations d'Orient. Dans ce rapport adressé au ministre de l'Instruction publique, elle engage donc l'État français à soutenir sans réserve l'œuvre congréganiste en Orient, insistant par ailleurs sur les économies ainsi réalisées par rapport à une politique consistant à ouvrir et à entretenir des écoles publiques.

Cependant, si seule l'action des congrégations semble possible en zone rurale, des écoles françaises laïques existent dans les grandes villes orientales. Clarisse Coignet visite par exemple à Constantinople une école de filles et une école de garçons, fondées par des Français qui appliquent les programmes de l'enseignement public. Elle soutient leur désir d'être assimilés à l'Université, ce qui n'impliquerait aucune dépense pour l'État, les établissements subvenant à leurs propres besoins¹⁴¹. À propos de l'école des filles, Clarisse Coignet considère qu'il n'est pas en France de lycée féminin où l'enseignement laïque soit mieux appliqué. L'enseignement scientifique et littéraire est de haut niveau et les religions sont toutes respectées. En effet, qu'elles soient catholiques, protestantes, grégoriennes ou gréco-catholiques, les jeunes filles acceptent toutes l'idée que la science est indépendante du dogme religieux. Pour Clarisse Coignet, qui ne voudrait pas voir laïcité rimer avec impiété, « cette inspiration, c'est celle de la France¹⁴². »

Si l'État français doit soutenir les initiatives laïques en Orient, c'est aussi en raison du contexte de rivalité avec d'autres puissances. Malgré une incontestable suprématie, « au regard des classes cultivées et de l'enseignement laïque nous trouvons de puissants rivaux : la Grèce, les États-Unis, l'Angleterre, l'Allemagne, l'Autriche, l'Italie ». La France ne peut donc se contenter de soutenir les congrégations en milieu rural : elle doit aussi s'intéresser à l'élite urbaine et aux écoles laïques. En fait, pour Clarisse Coignet, les congrégations peuvent « collaborer avec l'État, non s'y assimiler ; l'école laïque le représente seul. » Elle rêve d'une collaboration pacifique entre l'enseignement laïque et l'enseignement religieux. Selon l'analyse de Véronique Dimier, Clarisse Coignet fait partie des républicains qui adoptent un double discours sur la question laïque selon le territoire auquel elle s'applique, refusant de faire de la laïcité « un produit d'exportation¹⁴³ ».

Quel que soit l'objectif de leur mission, les femmes qui quittent l'Hexagone pour des contrées éloignées transposent à l'étranger des questionnements français. Toutes s'intéressent particulièrement à l'éducation féminine, au statut des femmes dans la société et à leur capacité d'accéder à l'espace public, voire au monde intellectuel. Cependant, beaucoup d'entre elles se

141 Clarisse Coignet, *Mémoires*, tome 4, *op. cit.*, p. 268.

142 C. Coignet, « Les écoles françaises d'Orient », *Revue bleue*, 31 octobre 1891.

143 Véronique Dimier, « Le cas du rapport Combes (1892) sur l'enseignement primaire en Algérie », *art. cit.*

méfient de toute transposition d'un pays à l'autre. On touche ici au paradoxe des missions : elles dénotent une attraction voire une admiration pour l'altérité radicale, mais démontrent parfois une incapacité à revendiquer concrètement des innovations audacieuses. La mission est aussi l'occasion pour ces femmes de se construire une stature d'experte, que Clarisse Coignet n'a aucune difficulté à assumer en interpellant directement le ministre de l'Instruction publique, mais qui est chose délicate pour Marie Dugard, qui ne se reconnaît aucune légitimité à donner un avis personnel.

Tableau non exhaustif des missions féminines à l'étranger en lien avec l'instruction

<u>Nom</u>	<u>Date</u>	<u>Lieu</u>	<u>Motif</u>
Jeanne Desparmet-Ruello	1873	Belgique	Étude des écoles primaires supérieures de filles
	1883	Zurich	Section scolaire de l'Exposition nationale suisse (secondaire féminin)
	1908	Londres	Premier congrès international d'éducation morale
	1912	La Haye	Deuxième congrès international d'éducation morale
Pauline Kergomard	1882	Suisse	Étude des jardins d'enfants
	1890	Anvers	Congrès international (patronage de détenus / enfants abandonnés)
	1896	Genève	Section scolaire de l'Exposition nationale suisse
	1908	Londres	Premier congrès international d'éducation morale
	1912	La Haye	Deuxième congrès international d'éducation morale
Marie Rauber	1892	Suisse	Étude des écoles ménagères
	1893	Belgique	Étude des écoles moyennes de jeunes filles
Marie Baertschi	1895	Coblentz	Congrès des enseignants allemands (présentation de Fontenay)
	1911	Dresde	Exposition internationale de Dresde (hygiène scolaire)
Anna Lampérière	1893	Chicago	Congrès des réformes morales et sociales de l'Exposition universelle
Clarisse Coignet	1879	Florence	Étude d'une école de paysans
	1881	Naples/Rome	Étude d'une école laïque / d'une école de peinture
	1890s	Algérie	Étude du système scolaire
	1891	Orient	Étude des écoles françaises
Marie Dugard	1893/4	États-Unis	Exposition universelle de Chicago puis étude dans tout le pays
	1905	Liège	Exposition universelle (présentation du secondaire féminin)
Anne Amieux	1906	États-Unis	Voyage d'étude grâce à une bourse Albert Kahn

III- Inférieur ou novateur ? Les enseignantes dans le débat sur le secondaire féminin

Les modèles étrangers – notamment les « colleges » américains – sont particulièrement invoqués en France dans les débats relatifs aux lycées de jeunes filles. Ces discussions sont résumées par Antoine Prost dans une formule – « Inférieur ou novateur¹⁴⁴ ? » –, qui résume les controverses autour du secondaire féminin. Les nouveaux lycées cristallisent des débats plus vifs que les écoles normales de filles nées de la loi Bert. C'est en effet le secondaire féminin qui constitue la nouveauté la plus radicale dans le paysage scolaire des années 1880. Alors que les

¹⁴⁴ Antoine Prost, « Inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 115-116 | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 20 novembre 2019.

écoles normales de filles diffèrent peu des écoles normales de garçons, les concepteurs des lycées féminins se font un point d'honneur à ne pas calquer la nouvelle institution sur son homologue masculine. Ainsi, à la différence des lycéens, les lycéennes étudient beaucoup les langues vivantes, mais sont privées de latin, de grec, de philosophie et d'un programme scientifique ambitieux. Cet enseignement moderne constitue-t-il un progrès par rapport aux vieux lycées masculins ?

Entre défense de la nouvelle institution et critique de son insuffisance, des femmes font entendre leur voix en s'appuyant sur leur expertise de terrain. Elles remettent en cause ce qui, dans la doxa, laisse croire que certaines disciplines sont inadaptées aux jeunes filles¹⁴⁵. Elles cherchent à agir sur les représentations collectives et usent de diverses stratégies pour peser dans les projets de réforme qui émaillent les premières décennies des lycées féminins. Quel est l'idéal auquel ces enseignantes aspirent pour leurs élèves ? Comment se légitiment-elles dans un débat auquel elles ne sont pas conviées, n'étant représentées ni au Parlement, ni au Conseil supérieur de l'Instruction publique, puisque les représentantes du secondaire féminin n'y siègent qu'après la guerre ?

A) « Réponse à Camille Sée » : Jeanne Desparmet-Ruello ou la défense de l'enseignement scientifique par une femme de sciences

L'une des premières oppositions exprimées à l'encontre du programme de l'enseignement secondaire des filles émane de Jeanne Desparmet-Ruello, qui signe dès 1884 un plaidoyer pour le renforcement du programme scientifique des lycées de filles dans le bulletin de Camille Sée en tant « que licenciée¹⁴⁶ ès-sciences, directrice du lycée de Lyon¹⁴⁷ ». Ce texte, publié ensuite chez Cerf en brochure, reprend des arguments que Jeanne Desparmet-Ruello développe depuis déjà deux ans au sujet de l'enseignement secondaire féminin. En 1882, lors de son premier discours de remise des prix en tant que directrice du lycée de Lyon, elle critique déjà la parcimonie avec laquelle l'enseignement scientifique est délivré aux jeunes filles. Elle voudrait au contraire que les nouveaux établissements, qui ne sont encore empêtrés dans aucune tradition paralysante, fassent preuve d'ambition pour leurs élèves, voire s'érigent en modèles face au secondaire masculin. Convaincue de l'efficacité pédagogique de l'expérimentation scientifique, Jeanne Desparmet-Ruello réclame par exemple « que les appareils de démonstration soient encore plus nombreux, si c'est possible, que dans les lycées de garçons¹⁴⁸ ». Un an plus tard, elle prend la défense du programme de mathématiques et de géométrie dont certaines personnalités éminentes – Camille Sée inclus – veulent réduire la portée¹⁴⁹.

145 Nous utilisons le terme doxa dans le sens que lui donne Pierre Bourdieu : « La doxa est un point de vue particulier, le point de vue des dominants, qui se présente et s'impose comme point de vue universel », cité par Hélène Charron, *Les formes de l'illégitimité intellectuelle*, op. cit., p. 30.

146 Détail intéressant : elle féminise son titre, alors que Camille Sée, dans sa note introductive, le laisse au masculin.

147 Jeanne Desparmet-Ruello, « Les programmes de sciences dans les lycées des jeunes filles, réponse à M. Camille Sée », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, juillet 1884. Brochure chez Cerf, 11 p.

148 Rapporté par Odette Laguerre, « Portraits de femmes. Mme Desparmet-Ruello, doyenne des directrices de lycée », *La Fronde*, 26 décembre 1902.

149 Discours du 20 juillet 1883 archivé dans le dossier de carrière de Jeanne Desparmet-Ruello, F/17/22067.

Le père des lycées de filles n'est en effet pas satisfait du programme scientifique. Constatant que les emplois du temps sont trop chargés, il milite pour une réduction du nombre d'heures consacrées à l'enseignement scientifique. Les programmes ne prévoient pourtant pour les jeunes filles que des « éléments » de géométrie, de chimie, de physique et d'histoire naturelle. Pour Camille Sée, ces « éléments » sont déjà trop lourds¹⁵⁰. Alors qu'il défend son point de vue dans sa revue, Jeanne Desparmet-Ruello adresse en 1884 au journal une réponse cinglante. Camille Sée publie le texte, mais le fait précéder d'une note signée de sa main :

Notre impartialité nous fait un devoir de mettre cette *réponse* sous les yeux de nos lecteurs. Elle émane de l'une de nos directrices les plus habiles et les plus dévouées à la cause [...]. Mme Desparmet-Ruello, dont on a pu lire et apprécier les articles publiés dans cette Revue, est licencié ès-sciences. Quoique « fort amie des lettres » la directrice du lycée de Lyon est, comme elle le dit elle-même [...] « une femme de science ». Nous avons le regret de nous séparer [d'elle] sur cette question¹⁵¹.

Jeanne Desparmet-Ruello considère que son statut de directrice de lycée n'est pas incompatible avec un recul critique sur l'institution : « Je suis tenue d'appliquer les programmes votés par le Conseil, ce qui ne m'empêche pas de conserver mon opinion personnelle à leur endroit et de ne point trouver qu'ils réalisent la perfection¹⁵². » Alors qu'il est question de réduire le programme de mathématiques, elle rappelle que les plus jeunes lycéennes n'ont chaque semaine que deux heures d'enseignement scientifique. Elle expose avec force détails le contenu de l'enseignement scientifique dans chacune des classes du lycée, montrant à quel point il reste rudimentaire. Les jeunes filles doivent pouvoir aller plus loin : « Il ne suffi[t] pas à la femme d'apprendre uniquement [...] le moyen de calculer la superficie d'une chambre ; [...] il peut lui être aussi utile [...] de savoir trouver [...] le volume des récipients en usage dans sa cuisine et qui ne sont généralement pas de forme cubique. » Ce n'est pas au nom du droit de tout individu à accéder au savoir que Jeanne Desparmet-Ruello défend l'enseignement scientifique pour les jeunes filles : c'est pour rendre les lycéennes conformes à leur destinée sociale. Après avoir donné l'exemple du calcul de volume des instruments de cuisine, Jeanne Desparmet-Ruello invoque la comptabilité du ménage mais aussi l'importance, pour une mère de famille, d'être « capable de guider ses jeunes fils dans leurs études, [...] afin de se faire estimer d'eux au point de vue intellectuel ». Elle allègue aussi le devoir, pour l'épouse, de seconder son mari. Elle cite Jules Simon, qui réclamait en 1867 que la femme devienne « la compagne intellectuelle de son mari [pour] vivre en communion d'idées avec lui ». Jeanne Desparmet-Ruello s'inscrit manifestement dans un « féminisme relationnel », que

150 Jo Burr Margadant, *Madame le Professeur*, op. cit., p. 34.

151 Note signée C. S. au début de l'article de Jeanne Desparmet-Ruello, « Les programmes de sciences dans les lycées des jeunes filles, réponse à M. Camille Sée », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, juillet 1884.

152 Jeanne Desparmet-Ruello, « Les programmes... », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, juillet 1884.

Geneviève Fraisse résume ainsi : « Pour une femme, l'accès au savoir et l'usage de sa raison sont pour autrui avant d'être pour soi¹⁵³. »

En outre, Jeanne Desparmet-Ruello fait des disciplines scientifiques un enseignement primordial pour former des citoyennes :

Ne méconnaissons pas que le XIX^e siècle est [...] un siècle de science, et que l'esprit le plus cultivé au point de vue littéraire, mais qui ne sait pas lire dans le grand livre de la nature, restera toujours un esprit inférieur à son temps. [...] Vous voulez que la femme apprenne [...] à parler le langage de la raison au lieu de celui de la superstition ? Nul enseignement ne sera plus propre à l'amener à ce résultat que celui de la physique et de la chimie. Il y a longtemps que le merveilleux est banni de ces sciences¹⁵⁴.

Jeanne Desparmet-Ruello pointe l'incohérence des républicains en ce qui concerne l'instruction des filles. Le secondaire féminin a été conçu pour les arracher à l'Église, mais ses concepteurs sont désormais effrayés par la femme libre-penseuse. La plupart des républicains – à l'exception de Paul Bert, qui a milité pour approfondir les programmes scientifiques – ne sont pas éloignés de la pensée de Michelet. Le constat dressé par Geneviève Fraisse à propos des hommes du début du XIX^e siècle est en partie valable sous la Troisième République : « L'athée militant veut enlever les femmes à l'Église, [...] mais il n'est pas sûr qu'il veuille les enlever à la superstition religieuse. Son but [...] est de reprendre le pouvoir sur les femmes, non de les émanciper¹⁵⁵. »

Pour Jeanne Desparmet-Ruello, si les programmes sont surchargés dans les lycées de jeunes filles, ce n'est pas à cause de la place qu'y tient l'enseignement scientifique, c'est en raison de la division de l'enseignement secondaire en deux périodes : les jeunes filles réalisent d'abord un premier cycle de trois ans couronné par un examen, avant d'entrer dans un deuxième cycle de deux ans qui les mène au certificat d'études secondaires. Or, une grande partie d'entre elles ne vont au lycée que jusqu'à la fin de la troisième année : c'est donc dans le premier cycle qu'« on a entassé les matières », sans profit réel pour les élèves. Comme Marie Dugard quelques années plus tard¹⁵⁶, Jeanne Desparmet-Ruello se désole de cette division en deux cycles qui encourage les parents à ne laisser leurs filles que trois ans au lycée, quand les garçons y passent sept années. Cet état de fait n'est pas interprété de la même manière par tous les historiens. Antoine Prost considère cette division en deux cycles comme une réponse appropriée à une demande sociale spécifique en 1880 :

153 Geneviève Fraisse, *Muse de la raison*, op. cit., p. 66.

154 Jeanne Desparmet-Ruello, « Les programmes de sciences dans les lycées des jeunes filles, réponse à M. Camille Sée », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, juillet 1884.

155 Geneviève Fraisse, *Muse de la raison*, op. cit., p. 37.

156 Mlle Dugard, « Enseignement des jeunes filles : quelques mots sur la réforme de l'enseignement secondaire », *Revue universitaire*, janvier 1892.

La création d'un certificat d'étude au terme de la première période est inspirée par le souci de décourager les abandons en début de scolarité. Voir dans ces mesures une volonté de limiter les ambitions féminines serait un contresens. [...] La faiblesse de la demande d'enseignement long pour les filles [est] une réalité sociale¹⁵⁷.

Françoise Mayeur considère au contraire qu'en imposant deux cycles, on suggéra « aux parents qu'on pouvait à la rigueur se contenter des trois premières années¹⁵⁸ ». Nicole Mosconi va plus loin : au lieu de précéder la demande sociale d'instruction féminine, les législateurs n'auraient fait que la suivre, voire la freiner au début du XX^e siècle, en cherchant à maintenir le monopole masculin sur le savoir, « le manque d'instruction des femmes assur[ant] la supériorité intellectuelle des hommes sur laquelle ils font reposer leur domination économique, sociale et politique¹⁵⁹. »

Sans aller aussi loin, Jeanne Desparmet-Ruello déplore l'insuffisance globale de l'enseignement féminin. Elle se plaint que les matières scientifiques ne soient maintenues dans le deuxième cycle que de manière facultative. Non seulement il n'y a rien, dans les programmes les plus avancés, « qui puisse beaucoup fatiguer l'esprit d'une jeune fille, ni effrayer personne¹⁶⁰ », mais ces cours sont optionnels, alors que la culture littéraire est obligatoire.

Après avoir ainsi défendu un enseignement scientifique plus ambitieux, Jeanne Desparmet-Ruello rassure les décideurs politiques quant à leur principale angoisse, celle de la femme savante :

Ce n'est point avec les sciences, messieurs, que l'on risquera jamais de faire des pédantes ; au contraire, c'est par une instruction scientifique sérieuse et approfondie, qu'on arrivera à former des femmes simples et modestes, car ces femmes sauront [...] que ce qu'elles savent n'est rien en comparaison de ce qu'elles ignorent. Si, par malheur, on réduisait l'enseignement scientifique, [...] on formerait des femmes à demi instruites, ressemblant beaucoup à celles qui sortent aujourd'hui des couvents, des femmes futiles [...]. Depuis onze ans que j'appartiens à l'instruction publique, j'ai formé de nombreuses élèves dont beaucoup sont aujourd'hui directrices ou professeurs dans l'enseignement primaire et secondaire ; presque toutes sont [...] modestes, et je n'hésite pas à attribuer ce résultat à l'éducation scientifique qu'elles ont reçue à l'École supérieure de Bordeaux.

Jeanne Desparmet-Ruello défend sa position en utilisant un argument auquel les républicains ne peuvent être indifférents : face aux couvents, la supériorité des lycées publics repose sur la qualité de l'enseignement scientifique. En en réduisant la portée, l'Instruction publique s'alignerait sur les congrégations, que la directrice du lycée de Lyon, dans son anticléricalisme virulent, qualifie

157 Antoine Prost, « Inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887) », art. cit.

158 Françoise Mayeur, *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, op. cit., p. 226.

159 Nicole Mosconi, *Femmes et savoir*, op. cit., p. 78.

160 Jeanne Desparmet-Ruello, « Les programmes de sciences dans les lycées des jeunes filles, réponse à M. Camille Sée », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, juillet 1884.

de fabriques de « femmes futiles ». Jeanne Desparmet-Ruello assoit sa légitimité sur l'expérience qu'elle possède dans l'instruction féminine. Selon elle, l'école primaire supérieure qu'elle a fondée et dirigée à Bordeaux a prouvé les vertus de l'instruction scientifique chez les jeunes filles. Jeanne Desparmet-Ruello avait déjà mené dans ce premier poste le combat pour introduire plus de sciences dans les programmes : dans un rapport du 24 octobre 1878, elle demande à ses autorités de tutelle l'augmentation du nombre d'heures consacrées aux mathématiques dans son école¹⁶¹.

Le dernier argument mobilisé par Jeanne Desparmet-Ruello est celui de la pérennité de l'institution elle-même. Elle se méfie de la concurrence que les écoles normales d'institutrices font peser sur les lycées de filles. Bien-sûr, un tri social sépare la clientèle des écoles normales, gratuites, de celle des lycées, payants. Malgré tout, Jeanne Desparmet-Ruello constate qu'alors que le niveau des écoles normales de filles augmente d'année en année, celui des lycées tendrait à diminuer dans le cas d'un allègement des programmes. Comme, faute d'un examen de fin d'études satisfaisant, beaucoup de lycéennes passent les brevets primaires à la sortie du lycée, l'enseignement secondaire féminin perdrait sa supériorité sur les écoles normales si les programmes de sciences étaient amputés. Jeanne Desparmet-Ruello s'attend même à ce que dans un futur proche, les passionnées de sciences suivent comme elle le cursus des garçons en préparant le baccalauréat et la licence ès-sciences. Dans sa note introductive, Camille Sée déclare à ce propos : nous « ne saurions partager [c]es craintes¹⁶² ». Il semble que Jeanne Desparmet-Ruello soit plus consciente que lui du fait que les lycées ne répondent pas aux aspirations des familles. Dans une phrase prémonitoire, elle prévient qu'il s'agit non pas d'enrayer le mouvement des filles vers les études intellectuelles, mais « de diriger avec intelligence, un mouvement que nul ne saurait arrêter ».

Jeanne Desparmet-Ruello ne s'en tient pas à cet article dans la revue de Camille Sée. En juin 1885 et janvier 1886, elle envoie à la revue deux modèles de leçons, l'une en zoologie et physiologie, l'autre en arithmétique¹⁶³, afin d'exposer au personnel de l'enseignement secondaire les méthodes et objectifs qui doivent régir l'enseignement scientifique. Dans le cours qu'elle consacre à l'étude des mollusques pour des élèves de 17 ans environ, elle développe une séance de travaux pratiques. Devant la professeure se trouvent des mollusques vivants qu'il est facile de se procurer : moules, huîtres, escargots, limaces. L'enseignante invite les élèves à ouvrir les coquillages. Les jeunes filles doivent toucher une valve et noter la réaction de l'animal, ce que la professeure traduit en langage scientifique en leur expliquant l'action musculaire du mollusque. Sans être une véritable dissection, la leçon nécessite quelques manipulations au scalpel. Ce type de pratique pédagogique dérange : aux yeux de beaucoup, la délicatesse féminine serait dangereusement menacée par ces gestes grossiers. Elle-même licenciée ès-sciences, Jeanne Desparmet-Ruello est-elle consciente du caractère iconoclaste de la leçon qu'elle publie ?

161 A. Donis, *Historique de l'enseignement primaire public à Bordeaux*, op. cit., p. 437.

162 Note introductive à Jeanne Desparmet-Ruello, « Les programmes de sciences dans les lycées des jeunes filles à M. Camille Sée, réponse à M. Camille Sée », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, juillet 1884.

163 Dans *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, « Modèle de leçons – cours de zoologie et physiologie comparée », juin 1885 ; « Modèle de leçons – équations du second degré », janvier 1886.

B) Un combat voué à l'échec ? Plaidoyers pour les sciences dans le sillage de Jeanne Desparmet-Ruello

Alors que sur certains sujets, les systèmes scolaires d'autres pays font figure de modèles, l'enseignement des sciences à l'étranger n'est pas pris en exemple. Jeanne Desparmet-Ruello méprise le modèle suisse et allemand où l'étude des mathématiques est très réduite car « on est imbu de cette idée fausse que la femme n'est pas capable de faire des études scientifiques sérieuses¹⁶⁴ ». Adèle Fanta, agrégée d'allemand, déplore elle aussi le système outre-Rhin : « L'enseignement des sciences naturelles et des mathématiques nous semble conçu d'une manière moins sérieuse que chez nous. [...] En mathématiques, [on] semble persuadé que les filles n'ont pas les aptitudes qu'on s'est plu cependant à leur reconnaître dans nos latitudes¹⁶⁵. » Les Allemands s'en tiennent, pour les filles, à l'enseignement des quatre opérations, aux fractions, à la règle de trois et aux rudiments de géométrie. Sans militer ouvertement en faveur d'un tel exemple, Gabriel Compayré se déclare partisan d'un juste milieu. Lorsqu'il prend la parole pour la distribution des prix au lycée de Lyon, reconnu pour la qualité de son enseignement en sciences¹⁶⁶, il déclare :

Il y a des pays, peut-être, où l'on abuse de la science dans l'éducation des jeunes filles. Vos camarades des collèges des États-Unis [...] approfondissent les sciences dans leurs recoins les plus obscurs : c'est peut-être dépasser la mesure. Nous, au contraire, [...] entre l'ignorance niaise et la vaine érudition nous cherchons un juste milieu. Si nous vous enseignons à peu près les mêmes choses qu'à vos frères, nous vous les enseignons autrement, en les appropriant à l'esprit de votre sexe¹⁶⁷.

On imagine la désapprobation silencieuse de Jeanne Desparmet-Ruello, qui préside la cérémonie.

Alors que dans les années 1890, le besoin se fait plus pressant d'alléger les programmes des lycées de filles, Marie Dugard, bien qu'agrégée de lettres, redoute elle aussi une réduction de la place des sciences. Le risque est bien réel, les partisans des lettres trouvant une oreille plus attentive chez les décideurs politiques. D'après Marie Dugard, ces derniers considèrent la froide précision des sciences comme « incompatible avec cette grâce, cette spontanéité irréfléchie, cet illogisme inconscient qui est, disent-ils, un des plus grands charmes de l'esprit féminin¹⁶⁸ », discours que

164 Jeanne Desparmet-Ruello, « Les programmes de sciences dans les lycées des jeunes filles à M. Camille Sée, réponse à M. Camille Sée », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, juillet 1884.

165 Mlle Fanta, « Critique d'un manuel de l'enseignement secondaire publié par M. Wichgram, directeur de l'école secondaire des jeunes filles à Leipzig », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, novembre 1897.

166 En 1885, l'inspecteur d'académie souligne que chaque année, l'élève reçue première à Sèvres vient du lycée de Lyon. Cette année-là, c'est Léonie Allégret qui est reçue première, ordre des sciences. Voir « Distribution des prix dans les lycées de jeunes filles », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, août 1885.

167 Gabriel Compayré, « Discours de M. G. Compayré, recteur de l'académie, au lycée de jeunes filles de Lyon », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, novembre 1897.

168 Mlle Dugard, « Enseignement des jeunes filles : quelques mots sur la réforme de l'enseignement secondaire », *Revue universitaire*, janvier 1892.

désapprouve l'agrégée. Elle affirme qu'en cas de réforme, rien ne pourrait être retranché du programme scientifique, puisqu'il a été conçu dès le début de manière rudimentaire. Par ailleurs, alors que Compayré parlait de « l'esprit du sexe féminin », Marie Dugard préfère citer Gréard, pour qui il n'est pas question « de faire pour les filles une science moins exacte, une science à leur usage, *ad usum puellarum*, mais de leur rendre [...] la vraie science [...] assimilable ».

Lorsque le CSIP s'attaque aux programmes des lycées de filles en 1897, c'est pourtant bien au cursus de sciences qu'il s'en prend, en plaidant pour une orientation plus littéraire. Il est à noter que parmi les sept signataires du vœu figure Mathilde Salomon, aux côtés de Félix Pécaut, d'Octave Gréard et d'Ernest Lavisse¹⁶⁹. En réaction à cette décision, de nombreuses enseignantes disent leur insatisfaction. Mais à la veille de la Grande Guerre, le problème n'est toujours pas réglé. Ainsi, en 1911, Jeanne Crouzet-Benaben évoque l'« insuffisance notoire » des mathématiques. À l'argument selon lequel les filles intéressées par les sciences seraient l'exception, elle répond : « N'y eût-il que quelques femmes bien douées de ce côté, il faut qu'elles puissent trouver quelque part un enseignement mathématique organisé et suffisant¹⁷⁰ ». Elle conclut en proposant de laisser aux élèves le choix d'une spécialisation littéraire ou scientifique dans le deuxième cycle des lycées¹⁷¹.

C) La défense d'un enseignement littéraire moderne

Si dès les premières années d'existence du secondaire féminin, plusieurs enseignantes considèrent l'enseignement scientifique comme insuffisant, cela ne signifie pas que le reste du programme soit exempt de reproches. Ainsi, dans un discours de 1882, Jeanne Desparmet-Ruello réclame « que l'histoire contemporaine surtout ne [...] soit point étrangère [aux lycéennes], sous le vain prétexte qu'elle touche de trop près à la politique¹⁷² ». Lorsqu'elle revient de Genève en 1883, elle raconte avoir assisté à un cours sur *L'Esprit des lois* de Montesquieu et déplore que cet auteur ne soit pas au programme en France¹⁷³. Jeanne Desparmet-Ruello se déclare favorable à un enseignement de l'histoire des idées politiques et philosophiques pour les filles.

Alors qu'à ses débuts en tant que directrice du Collège Sévigné, Mathilde Salomon considère comme la plupart des législateurs que l'enseignement philosophique est inapproprié au secondaire féminin, elle finit par défendre elle aussi le droit des filles à étudier cette discipline. Ainsi, le 18 juillet 1898, elle cosigne avec plusieurs collègues du CSIP un vœu tendant à la création d'un cours de philosophie pour les lycéennes dans leur sixième année d'études¹⁷⁴ ou pour les sévriennes pendant leur première année à l'ENS. Le vœu est rejeté, la section permanente considérant qu'il est

169 Procès-verbaux du CSIP, séance du 11 janvier 1897, F/17/12973.

170 Jeanne Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, janvier 1911.

171 La réforme de 1897 ne conserve pas officiellement la division en deux périodes du secondaire féminin, mais cette dernière se maintient de fait.

172 Discours de 1882 rapporté par Odette Laguerre, « Portraits de femmes. Mme Desparmet-Ruello, doyenne des directrices de lycées », *La Fronde*, 26 décembre 1902.

173 Jeanne Desparmet-Ruello, « École secondaire et supérieure des jeunes filles à Genève et l'enseignement secondaire en France », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, septembre 1884.

174 Cette sixième année s'adresse aux lycéennes qui préparent le concours de Sèvres.

trop tôt pour envisager ce genre de réforme après le remaniement de l'année précédente¹⁷⁵. Camille Sée avait pourtant prévu dans son projet que la philosophie fasse partie des disciplines du secondaire féminin.

De même, dans le programme fixé par la loi ne figurent ni le grec, ni le latin¹⁷⁶. C'est peut-être à ce sujet que l'interrogation d'Antoine Prost est la plus pertinente : l'absence des langues anciennes dans le secondaire féminin est-elle une preuve de son infériorité par rapport aux lycées de garçons ou une innovation à défendre ? Grande amie de Raoul Frary, qui publie en 1885 *La question du latin* où il remet en question l'hégémonie de cette discipline, Mathilde Salomon défend ardemment l'enseignement moderne pour les filles. Dans une conférence de 1894, elle considère que cela constitue un progrès sur le secondaire masculin :

La toute-puissance, vous savez de quel côté elle réside¹⁷⁷, s'est réservé le monopole des langues et des lettres anciennes, mais a bien voulu, non sans quelque dédain, admettre les femmes à l'étude des langues vivantes. Faut-il s'en plaindre, réclamer contre le privilège masculin de perdre des années et des forces à ne pas apprendre les langues dont l'utilité a d'ailleurs été contestée par des esprits de premier ordre¹⁷⁸ ?

Pour Mathilde Salomon, l'enseignement moderne suffit à assurer une culture littéraire complète. Si le latin paraissait jadis indispensable pour accéder au savoir, cela n'est plus vrai :

Sans la connaissance du latin, on ne pouvait [s]avoir [...] ce qui se passait dans le monde politique, littéraire ou religieux. [...] C'était la langue de la diplomatie [...]. Tout [...] a lieu maintenant dans les langues modernes. [...] Sans doute les grandes œuvres du génie grec et [...] romain sont toujours ce qu'elles étaient. Mais si leur valeur positive est constante, leur valeur relative, comparée avec la somme des richesses que possède l'esprit humain, a été sans cesse en déclinant.

Mathilde Salomon évoque souvent Mme de Sévigné, qui incarne l'idéal de la femme accomplie, alors même qu'elle ne savait pas sérieusement le latin. Elle la prend comme exemple de réussite d'une formation dépourvue de latin mais organisée autour des langues vivantes :

Il est permis de croire toutefois, par l'exemple de Mme de Sévigné, que l'esprit d'une femme peut acquérir la plus délicate culture [...] sans que le latin s'en soit mêlé. Mais si le latin de Mme de Sévigné se bornait au livre de messe, elle possédait [...]

175 Procès-verbaux du CSIP, F/17/12974.

176 Une initiation facultative aux éléments de la langue latine est prévue en 1881. Elle est supprimée en 1897.

177 Dans son brouillon : « la toute-puissance qui réside du côté de la barbe ».

178 Mathilde Salomon, *De la part des femmes dans la propagation des langues vivantes*, conférence organisée par la Société pour la propagation des langues étrangères en France à l'hôtel des sociétés savantes, Paris, 1894.

complètement l'italien. Elle savait de quelle importance est pour l'esprit la connaissance particulière d'une langue et d'une littérature étrangères¹⁷⁹.

Cependant, tout en faisant l'apologie de l'enseignement moderne, Mathilde Salomon redoute que l'absence des langues anciennes nuise aux possibilités de carrière ouvertes aux jeunes filles. Pour résoudre ce problème, elle milite afin que le baccalauréat moderne obtienne la même reconnaissance que le baccalauréat classique. Au baccalauréat de l'enseignement spécial avait en effet succédé en 1891 le baccalauréat de l'enseignement moderne, qui ne nécessitait pas la maîtrise des humanités classiques, mais qui ne permettait d'accéder qu'aux facultés de sciences et de médecine. En 1894, Mathilde Salomon s'associe aux membres du CSIP qui réclament l'égalité de sanctions pour tous les baccalauréats. Yves Verneuil, qui a étudié les interventions de Mathilde Salomon au CSIP, souligne l'audace de ce vœu, qui n'est en fait réalisé qu'en 1902, lorsque la réforme du baccalauréat met sur un pied d'égalité les quatre branches d'enseignement, dont la série D (langues-sciences), sans latin¹⁸⁰.

Mathilde Salomon met donc en place, au Collège Sévigné, un enseignement moderne exemplaire, notamment en ce qui concerne la pédagogie des langues vivantes, qu'elle veut inductive, ludique et suivant une méthode où les élèves sont actifs :

Pas de livres au début ; ils sont remplacés par des objets environnants, par des images sur lesquelles se fait la leçon et qui racontent [...] des scènes familières. [...] La chaire se trouve un matin ornée d'un service à déjeuner ; on fait le café, on le sert, on le prend en allemand. [...] Sans même s'en apercevoir, l'enfant [...] apprend des mots [...]. Assez vite on abandonne le jeu ; il est excellent comme auxiliaire et pour les enfants très jeunes ; mais il serait nuisible [...] de leur laisser croire longtemps que le travail ne demande pas d'effort. La grammaire intervient donc à son heure¹⁸¹.

Dans un brouillon non daté où elle justifie probablement un vœu qu'elle dépose en janvier 1900 au CSIP¹⁸², Mathilde Salomon rédige un développement sur le succès de l'enseignement des langues étrangères selon la méthode directe au Collège Sévigné. Elle décrit une belle réussite de Miss Williams¹⁸³, qui fait jouer du Shakespeare en langue originale :

Les élèves de miss Williams se sont tirées fort joliment de la représentation d'*As you like it*. [...] Les applaudissements de [l']assistance ont été fort sincères. Il y rentrait sans

179 Mathilde Salomon, « L'éducation de Mme de Sévigné », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, janvier 1883.

180 Yves Verneuil, « Mathilde Salomon au Conseil supérieur de l'instruction publique (1892-1909). Son action et ses idées », in Jean-Pierre de Giorgio (dir.), *L'école des jeunes filles, Mathilde Salomon*, Rennes, PUR, 2017, p. 99-128.

181 Mathilde Salomon, « Baccalauréat de jeunes filles », *Revue de Paris*, 1^{er} juillet 1908.

182 Vœu du 10 janvier 1900 proposant une modification des programmes de l'enseignement secondaire féminin, procès-verbaux des séances du CSIP, F/17/12975.

183 Agrégée d'anglais, Miss Williams fut également professeure à l'ENS de Sèvres.

doute quelque étonnement agréable de voir de jeunes françaises arriver à offrir une représentation anglaise à un public parisien [...]. Qu'on ne vienne plus, après cela, voir le progrès surprenant, mais réel qu'on fait chez nous dans l'étude des langues vivantes¹⁸⁴.

Très attachée à l'enseignement moderne et aux pédagogies innovantes dans le domaine linguistique, hostile à la place que revêt la culture classique dans le secondaire masculin, Mathilde Salomon défend le modèle du secondaire féminin, qu'elle croit supérieur aux lycées de garçons¹⁸⁵.

**D) « Supprimer les langues classiques, c'est préparer l'infériorité de l'enseignement féminin » :
Pauline Kergomard et Jeanne Crouzet-Benaben face au piège de l'enseignement moderne**

Alors que Mathilde Salomon veut prouver que l'enseignement moderne des jeunes filles est en avance sur le modèle masculin, Pauline Kergomard est plus sceptique : elle voit dans l'interdiction faite aux filles d'étudier les humanités classiques une manœuvre des hommes pour se réserver les études prestigieuses. Elle écrit en 1898 dans *La Fronde* :

[Défenseurs et contempteurs du latin sont] tombés d'accord sur la nécessité des *études classiques* pour les futurs professeurs de lycées [...] de garçons. Pourquoi cette nécessité n'est-elle pas reconnue pour les professeurs de lettres des lycées et des collèges de jeunes filles ? Il est incontesté cependant que l'étude du grec et du latin éclaire singulièrement celle de la langue française [...]. Les supprimer pour la future maîtresse d'un lycée de jeunes filles, c'est donc préparer l'infériorité de son enseignement¹⁸⁶.

Le latin et le grec sont exclus de tout l'enseignement féminin, y compris dans les programmes des deux ENS. Pour l'inspectrice générale, cette mesure est en contradiction avec le désir de promouvoir des études véritablement secondaires voire supérieures pour les femmes.

Un an après Pauline Kergomard, la jeune Jeanne Crouzet-Benaben – elle a alors 29 ans – publie la première d'une longue série de contributions dans la *Revue universitaire*. Son article s'intitule « L'enseignement de l'Antiquité dans les lycées de jeunes filles¹⁸⁷ ». L'auteure fait partie des étudiantes brillantes à qui l'enseignement du latin et du grec a manqué dans leur cursus à Sèvres. Bachelière et licenciée ès-lettres, elle s'est formée aux langues anciennes par des cours particuliers. Elle demande d'ailleurs « qu'on veuille bien excuser chez une femme cette défense du latin et du grec tentée avec une foi de néophyte ». Son propos consiste en effet à déplorer l'absence

184 Papiers personnels de Mathilde Salomon (archives privées).

185 Voir dans le chapitre 6 la manière dont Mathilde Salomon intègre le latin au cursus du Collège Sévigné lors de la création d'une préparation au baccalauréat en 1905.

186 Pauline Kergomard, « À travers l'éducation, l'enseignement secondaire des jeunes filles », *La Fronde* 25 septembre 1898.

187 Jeanne Crouzet-Benaben, « L'enseignement de l'Antiquité dans les lycées de jeunes filles », *Revue universitaire*, juin 1899.

de latin dans le secondaire féminin et dans la formation des enseignantes. Elle considère qu'en l'absence de formation classique des professeures, les cours de lycée sur l'Antiquité sont médiocres : « avouons-le en toute franchise, la connaissance que nous donnons de l'antiquité n'est pas ce qui [nous] fait le plus d'honneur¹⁸⁸ ». Il faut pouvoir travailler sur des textes originaux, et non se contenter de traductions, qui ne rendent jamais le sens véritable d'un texte. Pour Jeanne Crouzet-Benaben, la langue est le vecteur d'une conception de l'univers. Tant que latin et grec seront inaccessibles aux jeunes filles, celles-ci ne comprendront pas l'Antiquité. De même, les enseignantes, mal préparées à ces leçons, y « marchent comme à tâtons quand elles sont privées de cette lumière qu'est l'intelligence des textes ». Les tendances féministes de Jeanne Crouzet-Benaben apparaissent dès cet article de 1899 : « on dira qu'étant destiné aux jeunes filles, un commentaire purement littéraire est “suffisant”, sans se demander si elles n'auraient pas le droit de s'étonner de ce mot qu'on leur applique toujours et de son outrageante signification ». Elle conclut en expliquant avoir toujours vu les plus consciencieuses de ses collègues regretter comme une lacune dans leur éducation l'absence des humanités classiques et les plus zélées de ses élèves chercher hors du lycée les moyens d'apprendre le grec et le latin.

Alors que Mathilde Salomon voit dans le secondaire féminin la preuve d'une supériorité de l'enseignement moderne sur l'enseignement classique, Jeanne Crouzet-Benaben refuse de « faire de notre enseignement une arme de plus contre ce malheureux grec et ce malheureux latin, déjà si menacés » : elle montre au contraire combien tout enseignement est bancal sans les humanités classiques. Pour elle, l'absence de latin et de grec ne peut se justifier par la volonté de prévenir le surmenage chez les filles. En effet, ne trouvant pas ces disciplines dans leur cursus, les lycéennes sont obligées de les étudier ailleurs, à l'instar de Jeanne Crouzet-Benaben dans son adolescence.

E) Regard sur le secondaire féminin de la part d'actrices de terrain et propositions de réformes

Dans les années 1880, la création presque *ex-nihilo* d'un enseignement secondaire pour les filles permet des innovations impensables dans une vieille institution comme les lycées de garçons. La hantise du surmenage tel qu'il existe chez les lycéens explique par exemple que chez les jeunes filles, les cours durent une heure, au lieu de la séquence masculine de deux heures. Au Collège Sévigné, les lycéennes ne travaillent par ailleurs que dans la matinée, l'après-midi étant dégagé pour le travail personnel ou pour d'autres activités. Mathilde Salomon veut faire de son établissement un modèle pour l'enseignement public et réclame en 1897 au CSIP que la réforme des programmes de jeunes filles permette de dégager l'après-midi¹⁸⁹. La section permanente ne donne pas suite à son désir. Mathilde Salomon n'est pourtant pas la seule à militer pour ce type d'aménagement. Dans un texte de 1892, Marie Dugard suggère aussi que les cours soient concentrés dans la matinée, selon

188 Jeanne Crouzet-Benaben, « L'enseignement de l'Antiquité dans les lycées de jeunes filles », *Revue universitaire*, juin 1899.

189 Vœu cosigné par Mathilde Salomon et déposé le 11 janvier 1897, F/17/12973.

une réforme déjà réalisée au lycée Molière où elle enseigne. Cela libérerait les après-midis pour les cours de dessin, solfège et couture, qui deviendraient facultatifs. Marie Dugard est convaincue que la réduction du nombre d'heures ne rendrait pas l'enseignement plus superficiel :

Les élèves disposant de plus de loisirs, on pourrait [...] exiger plus de personnalité dans le travail et leur faire perdre l'habitude funeste, – inhérente au système actuel, où, le nombre des heures d'enseignement dépassant celui des études, il n'y a point place pour la pensée réfléchie – de n'apprendre que le résumé des cours et de reproduire passivement les idées du maître¹⁹⁰.

La similitude de son discours avec celui de Mathilde Salomon est frappante. Pour cette dernière, le rôle de l'école laïque est de former des personnalités. Elle fait l'apologie du *self-government*, déclarant qu'« en distribuant des journées et en réglant heure par heure le travail des enfants, nous les habituons surtout à ne rien régler par eux-mêmes¹⁹¹ ».

Comme Marie Dugard, Mathilde Salomon considère que les arts d'agrément, qui siéent à la formation de la bourgeoise, devraient être rejetés hors du temps scolaire. Jeanne Desparmet-Ruello est sur la même ligne : dès 1882, elle s'élève « contre les études frivoles de musique et de dessin entreprises comme passe-temps à la mode et désignées sous l'habituel nom d'*arts d'agrément*¹⁹² ». Ces disciplines encouragent la reproduction d'un modèle d'oisiveté bourgeoise qu'elle exécère.

Mais Jeanne Desparmet-Ruello ne s'oppose pas à l'introduction de l'enseignement ménager. Fidèle à sa formation de femme de sciences, elle conçoit cette discipline comme un ensemble de « cours théoriques appuyés sur les Sciences [grâce auxquels] on pourrait arriver à faire sortir les usages domestiques de la voie de la routine et de l'empirisme où les maintiennent des ménagères sans instruction¹⁹³ ». Elle propose en 1901 à la mairie de Lyon d'organiser dans son lycée un cours qui serait ouvert à toutes les ménagères. Elle veut faire de l'institution bourgeoise qu'est son lycée un espace d'éducation populaire. Sa proposition, sans doute trop iconoclaste, n'aboutit pas. Jeanne Desparmet-Ruello n'est pas la seule à se féliciter du développement de l'enseignement ménager dans les lycées de filles. Marie Dugard est ainsi prête à réduire la densité des programmes pour introduire au lycée l'étude des tâches domestiques, aux dépens des arts d'agrément¹⁹⁴.

Mais à la veille de la Grande Guerre, l'enseignement ménager ne fait pas l'unanimité. La présidente de l'Union des associations d'anciennes élèves des lycées et collèges de filles exprime sa méfiance face à l'institutionnalisation cette discipline qu'elle soupçonne d'être un frein au

190 Mlle Dugard, « Enseignement des jeunes filles : quelques mots sur la réforme de l'enseignement secondaire », *Revue universitaire*, janvier 1892.

191 Texte non daté, sans doute rédigé autour de 1900, papiers personnels de Mathilde Salomon.

192 Discours de distribution des prix à Lyon en 1882, rapporté par Odette Laguerre, « Portraits de femmes. Mme Desparmet-Ruello, doyenne des directrices de lycée », *La Fronde*, 26 décembre 1902.

193 Lettre à Victor Augagneur, maire de Lyon, datée du 16 octobre 1901 – Archives municipales de Lyon, 176WP051.

194 Mlle Dugard, « Enseignement des jeunes filles : quelques mots sur la réforme de l'enseignement secondaire », *Revue universitaire*, janvier 1892.

développement intellectuel des jeunes filles : « Une forte culture donne l'esprit de méthode qui permet ensuite de faire face à tous les problèmes posés par la vie [et d']apprendre rapidement, logiquement et sérieusement l'élevage des nourrissons et la cuisine sans qu'il soit nécessaire pour cela, en classe, d'habiller les poupées, et de faire la dînette avec les plats qu'on a confectionnés¹⁹⁵. »

Cette nouvelle discipline, enseignée exclusivement chez les filles, est-elle un signe d'infériorité ou une innovation à valoriser ? Ce dilemme imprègne le débat relatif à l'enseignement secondaire féminin depuis les années 1880 au sujet d'autres matières : place des sciences, de la philosophie, des langues anciennes, etc. Plusieurs intellectuelles y prennent part en qualité de spécialistes d'une discipline, comme Jeanne Desparmet-Ruello qui s'exprime en tant que femme de sciences. D'autres mettent en avant des expérimentations réussies, comme Mathilde Salomon qui a organisé l'enseignement au Collège Sévigné autour de la méthode directe, mais qui a aussi instauré le principe de l'instruction matinale. Marie Dugard profite de son côté de son statut de spécialiste de l'enseignement secondaire féminin au sein du comité de rédaction de la *Revue universitaire* pour publier dès la naissance de la revue un bilan de la décennie fondatrice des lycées féminins. À l'instar de Jeanne Crouzet-Benaben, elle tire sa légitimité de son expérience d'enseignante¹⁹⁶.

Conclusion du chapitre 2

Dans le premier chapitre de cette thèse, on a étudié le bouleversement que représentent les années 1880 quant aux perspectives d'étude et de carrière ouvertes aux femmes, et ce par l'analyse de parcours de sévriennes et de fontenaysiennes. Ce deuxième chapitre a mis en avant d'autres personnalités qui prennent la parole dans les débats scolaires au nom de leur statut récemment acquis dans l'Instruction publique (Marie Dugard est agrégée, Pauline Kergomard inspectrice générale, Jeanne Desparmet-Ruello directrice d'établissement, tout comme Mathilde Salomon¹⁹⁷).

La question de l'éducation des filles est en toute logique celle par laquelle ces femmes pénètrent dans les débats relatifs à l'instruction, puisque c'est le champ le plus proche de leurs compétences. C'est d'abord au nom de leur expertise spécifique qu'elles prennent la parole. Loin de subir passivement les nouveautés institutionnelles mises en place par le régime, ces professionnelles réclament un droit à la parole : selon elles, l'instruction des filles ne peut être échafaudée exclusivement par des hommes. Elles prennent donc part aux débats. La comparaison de leurs discours avec ceux des hommes au sujet de l'éducation des filles est souvent frappante. Ainsi, toutes les intellectuelles présentes dans nos sources proposent une lecture « féministe » de l'histoire

195 Mlle Desprez, « Contribution pour l'enseignement secondaire féminin français », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, octobre 1913.

196 Jeanne Crouzet-Benaben, « De l'étude des auteurs français dans la première période de l'enseignement secondaire des jeunes filles », *Revue universitaire*, décembre 1896.

197 Mathilde Salomon n'appartient pas à l'Instruction publique, mais sa nomination à la tête de Sévigné s'inscrit dans le contexte des lois scolaires. Ceux qui la soutiennent agissent aussi en faveur du secondaire public.

de l'instruction féminine. Elles utilisent les exemples pris dans le passé comme arguments dans leurs propres plaidoyers favorables à plus d'ambition intellectuelle pour les filles. À l'inverse, les hommes qui se penchent sur ce patrimoine historique en proposent une lecture beaucoup plus « conservatrice », craignant que les innovations dans l'instruction féminine ne préfigurent une remise en question de l'ordre des sexes. Les grands jalons de l'histoire de l'instruction féminine constituent des réservoirs d'exemples dans des stratégies discursives souvent contradictoires entre hommes et femmes. En se penchant sur l'histoire de l'éducation, les intellectuelles participent à une bataille des représentations où elles défendent le droit, pour les filles, d'accéder au même niveau d'instruction que les garçons.

Beaucoup de ces débats se concentrent sur le secondaire féminin : d'une part, c'est cet ordre d'enseignement qui promet une poursuite d'études en vue d'une carrière prestigieuse ; d'autre part, ce sont les lycées de filles qui constituent la nouveauté la plus radicale des années 1880 et qui, n'étant paralysés par aucune tradition, constituent des espaces propices à l'innovation. Plusieurs intellectuelles s'expriment sur ce sujet en s'appuyant sur leur expérience personnelle : Jeanne Desparmet-Ruello – licenciée ès-sciences – et Jeanne Crouzet-Benaben – licenciée ès-lettres –, qui ont toutes deux étudié sur les bancs des garçons¹⁹⁸, se plaignent, chacune dans leur discipline, des restrictions qui affectent les filles. Mathilde Salomon expose quant à elle ses réussites pédagogiques au Collège Sévigné, tandis que Marie Dugard s'appuie sur son séjour américain pour repenser l'instruction féminine. Les deux dernières décennies du XIX^e siècle ne sont qu'une ébauche de la controverse qui émerge à la Belle Époque, lorsque les filles se mettent à préparer le baccalauréat¹⁹⁹.

Les intellectuelles impliquées sur ces questions ont en commun une grande mobilité géographique, étonnante au vu de leur origine sociale et de leur appartenance de sexe. Leur regard sur l'étranger est presque toujours centré sur la condition féminine. Ces séjours d'études produisent en général un « choc en retour » : les voyageuses sont influencées par ce qu'elles ont observé dans d'autres systèmes scolaires ou, plus largement, dans d'autres sociétés. Par ailleurs, chez beaucoup d'entre elles, tout se passe comme si la construction d'une expertise internationale précédait l'acquisition d'une visibilité à l'échelle nationale, le meilleur exemple étant celui de Marie Dugard.

Ces deux premiers chapitres ont tenté de montrer, selon la formule de Marie-Christine Kok-Escalle, qu'être une intellectuelle, « c'est un état et en même temps un faire²⁰⁰ ». Un « état » rendu possible par un accès facilité à la culture savante et à des diplômes prestigieux. Un « faire », c'est-à-dire une action, un engagement eux-mêmes conditionnés par l'acquisition de compétences intellectuelles et d'une légitimité à s'exprimer. Si cet « état » et ce « faire » relèvent initialement des problématiques relatives à l'instruction féminine, l'irruption de l'affaire Dreyfus dans le débat public bouleverse la donne et pousse nombre d'intellectuelles à se saisir d'une lutte beaucoup plus large au service de l'école laïque et de la République.

198 Jeanne Crouzet-Benaben a étudié à Sèvres, mais a aussi passé le baccalauréat et la licence au milieu des garçons.

199 Voir le chapitre 6 de cette thèse.

200 Marie-Christine Kok-Escalle, « Féminisme et sémiotique : les intellectuelles en France, un engagement spécifique ? », *Modern and Contemporary France*, n°1, 1994, p. 21-33.

DEUXIÈME PARTIE :

**LES INTELLECTUELLES FACE AU CATACLYSME DE
L'AFFAIRE :**

**DÉFENSE DE L'ÉCOLE LAÏQUE ET DE L'ÉDUCATION
POPULAIRE**

(1898 - 1905)

Chapitre 3

Le moment Dreyfus :

Repenser le rôle de l'école laïque à l'heure de l'engagement

Introduction du chapitre 3

La première partie de cette thèse a mis à l'étude les conditions d'émergence d'une communauté de femmes diplômées ainsi que la naissance d'un corps enseignant féminin très attaché aux valeurs républicaines de l'État de droit, de la justice et la tolérance, le tout drapé dans une éthique teintée de protestantisme. Tous ces principes sont mis à mal par l'affaire Dreyfus, qui révèle la prégnance de l'antisémitisme dans la société française, ainsi que les failles d'une grande institution comme l'armée, soutenue par le pouvoir politique. Héritières d'une conception de l'éducation fondée sur la poursuite de l'exemplarité morale, élevées dans le libre examen, plusieurs intellectuelles voient dans l'Affaire une injonction à l'action.

Pour elles, le sort de la République s'identifie à celui de l'école. L'Affaire constitue donc une preuve de la faillite de l'instruction laïque : la neutralité d'abstention imposée aux enseignants et la laïcité de compromis n'ont pas formé les citoyens dignes du régime. Pauline Kergomard considère en 1899 la neutralité de l'enseignement public comme une abdication face à l'enseignement catholique : « Deux adversaires sont en présence dont l'un est armé et l'autre, sans armes ; [...] dont l'un parle et l'autre reste muet ; la victoire du premier [...] ne peut faire aucun doute. Il n'est que temps de réagir [...]. De la neutralité, nous mourons¹. » L'affaire Dreyfus entraîne en effet une intense réflexion sur « l'esprit laïque » qui doit gouverner l'école publique. Plusieurs intellectuelles encouragent les enseignants à défendre les valeurs de la République, ce qui ne devrait pas, selon elles, constituer une infraction au principe de neutralité. Elles entrent ainsi en conflit avec leur hiérarchie, le ministère de l'Instruction publique voyant d'un mauvais œil l'entrée de ces sujets dans les salles de classe, surtout lorsqu'ils sont défendus par des fonctionnaires dissidentes.

Une fois l'Affaire passée, le combisme laisse planer la menace que la défense républicaine se change en attaque antireligieuse. Comme le rappelle Dominique Gros, « il convient de souligner à quel point catholicisme et royalisme furent associés jusqu'au Ralliement ; cela explique en contrepartie l'étroite liaison entre républicanisme et laïcisme² », le laïcisme désignant la dérive anticléricale de la laïcité. La laïcité scolaire tourne-t-elle au laïcisme après l'Affaire ?

Comme l'écrit Serge Berstein, pour les dreyfusards, l'Affaire est un moment fondateur : « [elle] va constituer un marqueur idéologique et culturel qui détermine désormais leur réaction à l'événement quel qu'il soit et qu'ils lisent à travers le prisme des catégories de l'affaire Dreyfus³ ». En ce qui concerne les intellectuelles dreyfusardes, il est aisé de répondre à la question d'André Lanfrey, se demandant si « l'entrée dans le nouveau siècle engendra [...] une conscience spécifique, capable de nourrir chez les contemporains un sentiment partagé d'historicité⁴ ». En effet, l'écrasante majorité des femmes engagées sur les questions d'éducation évoquent, dans un texte ou un autre, le

1 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement », *La Fronde*, 22 septembre 1899.

2 Voir Dominique Gros, « Principes juridiques fondateurs de la laïcité scolaire », art. cit.

3 Serge Berstein, « Des Seconds rôles ? », in Gilles Manceron et Emmanuel Naquet (dir.), *Être dreyfusard hier et aujourd'hui*, Rennes, PUR, 2009, p. 51-57.

4 André Lanfrey, (préface de Françoise Mayeur), *Les catholiques français et l'école (1902-1914)*, op. cit., p. 30.

sentiment d'avoir vécu, au moment de l'Affaire, un cataclysme. Si elles préfèrent à ce terme des synonymes – « crise » où allait « sombrer notre pays », « heure tragique », « jours sombres » au cours desquels « notre pauvre France a failli mourir⁵ » –, toutes perçoivent la période comme un bouleversement complet : la République, qui leur semblait pérenne, vacille. L'Affaire révèle par ailleurs la haine antisémite d'une partie de la population et sa défiance envers les institutions. La période contenue entre 1898 – où l'affaire Dreyfus commence à être mentionnée dans nos sources – et 1905 – lorsque la Séparation conclut l'Affaire et signe la fin du combisme – marque ainsi un changement de régime d'historicité qui s'accompagne d'un immense horizon d'attente⁶.

Ce chapitre analyse le nouveau regard que des intellectuelles posent sur l'école laïque à l'occasion de l'Affaire, en diagnostiquant ses faiblesses et en réinterrogeant les principes de neutralité et de laïcité qui la régissent⁷. Il s'agira d'étudier successivement trois trajectoires au prisme de l'Affaire : celle de Mathilde Salomon, directrice du Collège Sévigné, elle-même victime de l'antisémitisme en raison de ses racines juives, qui s'engage tôt dans le combat dreyfusard ; celle de Marie Baertschi, professeure d'école normale qui préfère « brigue[r] l'honneur d'être révoquée » que céder sur les valeurs, qui, selon elle, sont la raison d'être de l'école laïque ; enfin celle d'Albertine Eidenschenk, directrice d'école normale, qui tire les leçons de l'Affaire en proposant une nouvelle définition de la neutralité scolaire. Pour finir, le dernier développement propose une typologie plus large des intellectuelles actives dans les débats éducatifs selon leur réaction face au combisme, depuis le soutien à la politique du gouvernement jusqu'à la méfiance envers ce qui peut être considéré comme une dérive laïciste et intolérante à l'égard du catholicisme notamment.

I- Affronter l'antisémitisme par l'engagement dreyfusard : Mathilde Salomon et son réseau juif dans l'Affaire

Contestant une historiographie qui a longtemps sous-estimé l'importance de la lutte contre l'antisémitisme comme moteur de l'engagement dreyfusard⁸, Vincent Duclert affirme que « l'avènement des intellectuels est bien intimement lié à la question de l'antisémitisme⁹ ». C'est vers cette interprétation qu'incline le parcours de Mathilde Salomon, Juive non pratiquante qui dirige le Collège Sévigné. Sa longue correspondance avec Salomon Reinach, professeur à Sévigné, archéologue, membre actif de l'Alliance israélite universelle et dreyfusard de la veille¹⁰, révèle combien l'antisémitisme hante Mathilde Salomon. Le journal personnel qu'elle tient des années

5 Formules respectivement utilisées par Jeanne Desparmet-Ruello, Albertine Eidenschenk, Marie Baertschi.

6 François Hartog, *Régimes d'historicité, présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil, 2003.

7 Les deux termes sont utilisés de manière interchangeable dans nos sources.

8 Madeleine Rebérioux déclare ainsi : « la dénonciation de l'antisémitisme n'a pas été au cœur des réactions des premiers dreyfusards. [...] C'est sans doute une des raisons pour lesquelles les historiens [...] ne se sont guère polarisés sur la haine des Juifs », « Préface », in Agnès Rogeret (dir.), *Antisémitisme et sursaut républicain dans la presse pendant l'affaire Dreyfus*, Paris, Dossiers de la documentation, 1994, p. 6.

9 Vincent Duclert, « Les intellectuels, l'antisémitisme et l'affaire Dreyfus en France », *Revue des études juives*, tome 158, janvier-juin 1999, fasc. 1-2, p. 155-211.

1880 à sa mort en 1909 le confirme. Il montre aussi à quel point le destin de Mathilde Salomon est solidaire de celui de son établissement, et vice-versa, puisque la directrice engage son école dans les positions qu'elle prend au moment de l'Affaire. Pour Mathilde Salomon, l'Affaire est un révélateur de l'antisémitisme. Les événements la poussent d'ailleurs à s'interroger sur le rapport qu'elle entretient avec ses propres racines, elle qui, assimilée et patriote, incarne parfaitement l'israélitisme.

À la différence d'Albertine Eidenschenk, de Marie Baertschi ou de Jeanne Desparmet-Ruello, la trajectoire de Mathilde Salomon révèle la prégnance du fléau antisémite dans le basculement vers l'engagement. Un aperçu du parcours d'Henriette Wurmser, ancienne élève du Collège Sévigné, agrégée d'histoire en contact avec Mathilde Salomon, permet de lire en miroir deux trajectoires d'intellectuelles juives. Les similitudes sautent aux yeux, que cela relève de leur expérience personnelle de l'antisémitisme ou de l'interprétation qu'elles font de l'Affaire, toutes deux aussi passionnées qu'affligées par les événements contemporains. Dans ces deux cas peut-être plus encore que dans d'autres, l'approche biographique révèle sa pertinence pour comprendre les motifs et les formes d'un engagement dreyfusard précoce.

A) Faire l'expérience de l'antisémitisme : Mathilde Salomon à la fin des années 1890

En 1883, Mathilde Salomon prend la tête du Collège Sévigné. L'établissement est en mauvaise posture, car s'ouvre la même année le lycée Fénelon, premier établissement secondaire public de filles dans la capitale. Non seulement cela constitue une concurrence pour le Collège, mais les subventions se font rares, l'argent étant préférentiellement investi dans un établissement d'État, malgré l'activisme de Michel Bréal¹¹. Mathilde Salomon est donc constamment obligée d'avancer de l'argent à l'établissement sur ses fonds personnels¹². En 1887, alors que le Collège lui doit 4 000 francs, elle le rachète en son nom, pour lui assurer une sécurité financière¹³. Elle fait aussi jouer les réseaux juifs : Salomon Goldschmidt offre au Collège plusieurs bourses, c'est-à-dire qu'il finance la scolarité d'élèves méritantes mais peu fortunées. Cependant, alors qu'à son ouverture en 1880, le Collège comptait 79 inscrites, dix ans plus tard, il n'en a plus que 35. De rentrée difficile en rentrée difficile, Mathilde Salomon se rend compte que la cause de ses difficultés ne relève pas uniquement de la concurrence des lycées. Elle écrit en 1897 dans son journal :

J'ai saisi la cause de la misère de cette maison ; c'est l'antisémitisme. Un très grand nombre de personnes [...] sont venues, m'ont pris mon temps pour les renseignements et ne mettent pas leurs enfants ici, quoique tout leur plaise et leur convienne. Cette cause

10 Vincent Duclert le compte parmi les quatre premiers intellectuels dreyfusards in *L'affaire Dreyfus : quand la justice éclaire la République*, op. cit., p. 29.

11 Voir les dossiers des AN consacrés aux écoles libres, dont le Collège Sévigné, F/17/14186 et F/17/14187.

12 Toutes ces informations d'ordre pratique apparaissent dans le journal personnel de Mathilde Salomon.

13 L'acte par lequel elle acquiert le Collège en toute propriété est signé le 16 juillet 1887 (papiers personnels).

est plus attristante que tout[e] autre ; il faudrait finir, il n'y a rien à espérer. [...] La vie se charge de vous réconcilier avec la mort¹⁴.

Il faut attendre 1897 pour voir apparaître sous la plume de Mathilde Salomon la conviction que l'antisémitisme est la cause de la baisse de fréquentation de son établissement. Cette prise de conscience est-elle liée directement à l'Affaire ? C'est en tout cas au même moment que Mathilde Salomon se passionne pour l'événement. Elle note dans son journal : « La grande affaire me passionne et me fait prendre en horreur ceux qui la voient avec calme. »

L'année 1897 coïncide aussi avec la mort de Goldschmidt et la disparition des bourses qu'il offrait à l'établissement. Par gratitude envers le bienfaiteur, Mathilde Salomon veut publier un article en son honneur. Dans une lettre du 9 mars 1898, elle décrit son intention à Salomon Reinach et réclame des renseignements biographiques sur le défunt. Vingt jours plus tard, elle explique à son correspondant qu'aucun journal n'a accepté son article : les rédacteurs « trouve[nt] sa publication inopportune en ce moment où il ne faut rien réveiller, tout étant si calme et si paisible¹⁵ ». Si son article pose problème, c'est parce qu'il y est question d'un Juif, ce qui ne peut que réveiller la vague d'antisémitisme qui a déferlé en janvier et février 1898. En effet, le *J'Accuse* de Zola, publié le 13 janvier 1898, déclenche dans les mois qui suivent de nombreux troubles antisémites. Des émeutiers sillonnent les rues de Nantes, Nancy, Rennes et Bordeaux en pillant boutiques et synagogues tandis que des bandes antisémites défilent dans Paris. En Algérie, la situation devient incontrôlable, les autorités ne rétablissant l'ordre qu'au bout de plusieurs jours¹⁶. C'est dans ce contexte que Mathilde Salomon loue son mécène juif. Cet hommage lui sert de prétexte pour écrire un texte engagé :

Sa préoccupation a été celle des penseurs de sa race : faire régner plus de justice ici-bas. C'est cette pensée qui lui a si largement ouvert le cœur et la main ; c'est elle aussi qui lui a fait choisir la France, la terre natale de l'égalité et de la justice, pour y vivre et y mourir. Et, bien qu'il ne soit pas né sur ce sol, qu'il n'ait pas été l'un de ses enfants, la France doit de la reconnaissance au cosmopolite Salomon Goldschmidt¹⁷.

Il faut souligner l'audace que représente une telle déclaration, qui renverse totalement le préjugé antisémite : le banquier juif et président de l'Alliance israélite universelle devient sous la plume de Mathilde Salomon un mécène qui fait rayonner l'esprit français. De même, le terme cosmopolite, insulte antisémite sous la plume de Drumont, Rochefort et Barrès¹⁸, donne ici son titre à l'article de Mathilde Salomon, qui l'utilise pour dénoncer le nationalisme : « À des époques d'un

14 Papiers personnels de Mathilde Salomon, 1897.

15 Lettre à Salomon Reinach, 28 mars 1898, fonds Salomon Reinach, Bibliothèque Méjanès, Aix-en-Provence.

16 Michael R. Marrus, *Les Juifs de France à l'époque de l'affaire Dreyfus*, Paris, Calmann-Lévy, 1972, p. 191.

17 M. Salomon, « Un cosmopolite », *Le Siècle*, 19 avril 1898.

18 Voir Jean-Paul Honoré, « Le vocabulaire de l'antisémitisme en France pendant l'affaire Dreyfus », *Mots. Les langages du politique*, n°2, 1981, p. 73-92.

éloignement fabuleux – il y a trente ans – on a pu rêver d'un patriotisme qui ne fût pas avant tout la haine de l'étranger. [...] Aujourd'hui, on n'oserait appliquer le nom de cosmopolite à un homme qu'on admire¹⁹. » Comble de la hardiesse, Mathilde Salomon réclame que la France témoigne sa gratitude envers cet israélite né en Allemagne, à l'heure où les Juifs sont considérés comme les intrus de la nation. À la lecture de ce texte, on comprend pourquoi Mathilde Salomon eut tant de mal à le faire accepter dans des journaux, et pourquoi c'est dans *Le Siècle*, feuille dreyfusarde dans laquelle Salomon Reinach a ses entrées, qu'elle réussit finalement à le publier en avril 1898.

Un an plus tard, elle est confrontée au même problème lorsqu'elle rédige une série de *Vies de femmes* pour la *Revue des jeunes filles*. Mathilde Salomon constate que son travail sur Coralie Cahen, Juive lorraine héroïne de la guerre de 1870, n'est pas inséré dans la revue : « On m'a objecté le manque d'euphonie de ce nom et la défaveur qu'il jetterait par-là sur la série²⁰. » Le « manque d'euphonie du nom » est un euphémisme pour signifier qu'il est impossible de démarrer cette série de biographies par la vie d'une femme dont le nom trahit l'appartenance au judaïsme.

Mathilde Salomon rend compte de ses mésaventures à Salomon Reinach, conscient comme elle de la puissance de l'antisémitisme et de la nécessité du combat dreyfusard. Le 27 mai 1898, elle le remercie pour les comptes-rendus du procès Zola qu'il lui a envoyés. Elle s'est chargée de les distribuer : elle dit en avoir donné à la Maison de la Légion d'honneur²¹, à un ancien colonel, et à deux de ses enseignantes, « lectrices de l'Écho », quotidien antidreyfusard. Si c'est par Salomon Reinach que Mathilde Salomon obtient ces documents, c'est parce qu'il assume l'essentiel des coûts de publication des débats du procès Zola, qui se tient du 7 au 23 février 1898²². À l'instar de ses deux frères, il dispose en effet d'une grande fortune, héritée de son père banquier²³. Mathilde Salomon ne fait pas que distribuer des brochures : « J'ai envoyé au *Siècle* une pièce de vers [rédigée par] une de nos anciennes élèves, catholique fervente, et à ce titre je serais bien aise qu'elle fût insérée ; c'est un hommage à Picquart qui ne serait pas déplacé en ce moment²⁴ ». Le colonel Picquart est en effet réformé pour faute grave en février 1898 en raison de ses révélations dans l'Affaire. Il est emprisonné à partir de juillet. Le 24 août, Mathilde Salomon est abattue :

J'avais eu la naïveté de croire au sérieux des poursuites contre Esterhazy, et c'est un non-lieu prononcé malgré, contre Berthelot qui m'a découragé [*sic*]²⁵ ; c'est aussi la longue prison du colonel Picquart qui me hante ! [...] Je commence à comprendre pourquoi de l'espérance on a fait une vertu ; c'est du courage souvent que l'espérance ; il faudrait la garder, la mienne vacille beaucoup – sans pourtant s'éteindre tout-à-fait. Je ne crois pas

19 M. Salomon, « Un cosmopolite », *Le Siècle*, 19 avril 1898.

20 Lettre à Salomon Reinach, 8 novembre 1899.

21 Sur ces établissements pour jeunes filles fondés par Napoléon, voir Rebecca Rogers, *Les demoiselles de la Légion d'honneur : les maisons d'éducation de la Légion d'honneur au XIX^e siècle*, Paris, Plon, 1992.

22 Vincent Duclert, *L'affaire Dreyfus : quand la justice éclaire la République*, op. cit., p. 179.

23 Voir Sophie Basch, Michel Espagne et Jean Leclant (dir.), *Les frères Reinach, colloque réuni les 22 et 23 juin 2007 à l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, Paris, AIBL, 2008.

24 Lettre à Salomon Reinach, 27 mai 1898.

25 Esterhazy est acquitté en conseil de guerre le 11 janvier 1898.

à une défaite finale et définitive ; je crois encore moins à un prompt succès. Les faits auxquels nous assistons, tout ce que nous avons vu, [...] suffisait pour décourager – mais le courant d'opinion dont parle M. Buisson est plus sensible encore. [...] En attendant on continue à Alger de piller et assassiner [...]. Quant aux masses, que demandent-elles ? “Donnez-nous aujourd'hui notre pain, etc., – le reste n'a point d'importance.”

Mathilde Salomon est désillusionnée au sujet de l'armée et de la justice. Elle est consternée devant le désintéret de la majeure partie de la population face à cette crise. Elle garde cependant un peu d'espoir dans la mobilisation dreyfusarde que vient de rejoindre Ferdinand Buisson.

B) Mathilde Salomon face à Ferdinand Buisson : la nostalgie du républicanisme originel

À la différence de Salomon Reinach, Ferdinand Buisson fait partie des dreyfusards convertis tardivement. Comme l'écrit Samuël Tomei, « on l'attendait aux avant-postes, il demeure en retrait²⁶ ». C'est l'un des fils de Félix Pécaut, Élie, qui convainc Buisson, lui demandant notamment s'il est toujours l'auteur du *Castellion*²⁷. Les deux compères de Buisson, Jules Steeg et Félix Pécaut, se convertissent au dreyfusisme dans la première moitié de l'année 1898. Ils l'entraînent dans leur sillage : comme l'écrit Patrick Cabanel, « le 3 août 1898, sur la tombe de Félix Pécaut, [Buisson] passe outre les avertissements du ministre Bourgeois, dont il est un proche, et de la librairie Hachette qui menace de renoncer à ses services²⁸ » : il clame son dreyfusisme. Son discours est confié par Élie Pécaut à Joseph Reinach et publié dans *Le Siècle* le 6 août, avec un grand retentissement. Le lendemain de la publication, Pauline Kergomard écrit à Ferdinand Buisson :

Mon bien cher ami,

S'il y avait à notre époque douloureuse une nouvelle “Nuit du 4 Août” j'aurais un “privilège” rare [sa légion d'honneur] à déposer sur l'autel de la Patrie. Mais que me resterait-il le sacrifice fait ? [...] Et voilà que les journaux m'apportent vos paroles d'Orthez. [...] J'en ai été à la fois heureuse, jusqu'aux larmes, et bien triste aussi, car je suis encore plus humiliée de mon mutisme et de mon inaction en ces circonstances désolantes. Je m'étais promis de rendre ce ruban rouge que je n'ai accepté qu'à cause de vous, et au moment de tenir ma promesse et de suivre l'exemple de Barbier, de Pressensé, de Bouchor, [...] j'ai craint pour mes deux jeunes ménages, et rien ne saurait vous décrire ma détresse morale. Je me fais d'autant plus de reproches, qu'un tel acte,

26 Samuël Tomei, « Ferdinand Buisson, ou comment résister à la folie du sens propre », in Gilles Manceron et Emmanuel Naquet (dir.), *Être dreyfusard hier et aujourd'hui*, op. cit., p. 75-77.

27 Ferdinand Buisson avait rédigé une thèse sur Sébastien Castellion, pionnier du protestantisme libéral qui s'était opposé à Calvin en lui reprochant la mort de Servet : on ne peut sacrifier un individu pour la survie du groupe.

28 Patrick Cabanel, *Juifs et protestants en France, les affinités électives, XVI^e-XXI^e siècle*, Paris, Fayard, 2004, p. 169.

accompli par une femme, aurait fait penser. Bref, je suis désolée, amoindrie. De tous les sacrifices que j'ai faits jusqu'ici, il n'en est pas de plus dur que celui-là²⁹.

Pauline Kergomard, qui considère que les décorations honorifiques sont un archaïsme en République, est tentée de démissionner de l'ordre de la légion d'honneur pour manifester son opposition à la politique gouvernementale. Si Francis de Pressensé et Maurice Bouchor l'ont fait, elle craint quant à elle des représailles qui affecteraient directement ou indirectement ses « deux jeunes ménages » : ses fils Joseph (33 ans) et Jean (28 ans) mariés à deux filles de Jules Steeg. Son dernier fils, partageant les convictions maternelles, signe un des manifestes des intellectuels en tant que licencié ès-lettres le 22 janvier 1898 dans *L'Aurore*.

Mathilde Salomon est nettement moins admirative que Pauline Kergomard de la conversion tardive de Buisson. Elle se souvient avoir connu un homme plus combattif. En 1869, Buisson avait en effet fait une déclaration antimilitariste et anti-impérialiste au congrès de la Ligue de la paix de Lausanne : « Il faut chasser loin de l'esprit des enfants le Dieu des armées, le Dieu des Napoléons³⁰. » Mais vingt ans plus tard, en pleine Affaire, alors que l'Armée est à l'initiative du complot d'État et que l'Église la soutient, Buisson se récusé et s'excuse pour ses paroles passées. Cette attitude déplâit à Mathilde Salomon, qui se souvient qu'avant la défaite contre la Prusse, les républicains n'avaient aucune honte à critiquer ces institutions, placées désormais sur un piédestal :

[Buisson] ne se rend pas compte du retour en arrière imposé par les événements de 70-71. Je me rappelle bien la popularité avant cette date des idées de fraternité humaine, d'horreur de la guerre, de justice et d'égalité ; on était alors vraiment républicain ; les républicains n'avaient pas encore tué la république et ce qui m'étonne, c'est que M. Buisson [...] n'ait pas plus crânement pris la pleine responsabilité de ce qu'il pensait alors, de ce qu'il était naturel de penser, comme il a été naturel de changer quelque peu de sentiment depuis. Je ne crois pas qu'alors la monstrueuse affaire D eût été possible. [...] Qui nous eût dit que [Bréal et moi] nous regretterions les jours de l'empire³¹ !

Alors que Ferdinand Buisson, craignant d'apparaître trop antimilitariste, réfute sa déclaration de 1869 en rappelant qu'elle remonte à une époque où l'Armée était compromise avec l'Empire, Mathilde Salomon considère quant à elle qu'il trahit la culture républicaine. Le républicanisme le plus pur n'était-il pas celui dont il témoignait en s'opposant à l'Empire ? Son républicanisme s'est-il dilué dans l'exercice des hautes fonctions de l'État ? Mathilde Salomon est nostalgique des dernières années de l'Empire, comme son ami Michel Bréal. Juif originaire comme elle des « provinces perdues », inspecteur général et précoce dreyfusard, ce dernier est convaincu dès le

29 Lettre du 7 août 1898, citée in Geneviève et Alain Kergomard (introduction de Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard, op. cit.*, p. 101.

30 Patrick Cabanel, *Ferdinand Buisson, op. cit.*, p. 41.

31 Lettre à Salomon Reinach, 24 août 1898.

premier procès Dreyfus qu'un Juif alsacien ne trahit pas la France³². Avec Bréal, Mathilde Salomon est persuadée que si les républicains avaient gardé les valeurs qui étaient les leurs au temps de l'Empire, l'Affaire n'aurait pas eu lieu. Ainsi, alors que la défense du capitaine aurait dû faire l'unanimité chez les républicains, force est de constater que ce n'est pas le cas.

Mathilde Salomon garde des années de l'Empire une profonde méfiance envers l'armée et le catholicisme, méfiance qui se confirme avec l'Affaire. Car, comme l'écrit Patrick Cabanel, pour beaucoup de républicains, le « catholicisme [est] assimilé, non sans raison, au cléricalisme antidreyfusard³³ ». Cela n'empêche pas Mathilde Salomon d'encourager l'action des catholiques dreyfusards. Ainsi, elle soutient l'historien catholique Paul Viollet lorsqu'il rédige un appel aux catholiques qui lui vaut des représailles de la part de ses coreligionnaires, dont la baronne Piérard³⁴. Mais le dreyfusisme de Paul Viollet est rare dans les rangs catholiques. Ainsi, après la politique de Ralliement qui a rapproché certains catholiques de la République, l'Affaire consacre la fracture entre l'Église et le régime. En 1901, Mathilde Salomon en est convaincue. Comme à son habitude, elle distribue les textes que lui envoie Salomon Reinach :

Je fais lire autour de moi le plus possible votre instructive brochure [...]. Le mal à combattre, c'est le mensonge dont nos ennemis usent si librement et si largement ; c'est [un] trait essentiellement catholique. [...] Par quelques-unes de nos élèves, sorties de couvents et devenues chez nous ferventes de droiture et de liberté, j'ai fait envoyer à des couvents diverses brochures utiles. [...] Mais ces gens sont si habitués au mensonge qu'ils disent simplement : ce n'est pas vrai, et n'en cherchent pas plus³⁵.

L'Affaire accroît le mépris du catholicisme de la part d'une Juive qui avait cru la tolérance religieuse consubstantielle au régime républicain.

C) La directrice du Collège Sévigné au comité de la Ligue des Droits de l'Homme

Après la perte de l'Alsace et de la Lorraine en 1871, Mathilde Salomon opte pour la nationalité française car, comme l'écrit Michael R. Marrus, « la majorité [des Juifs français] avait totalement foi dans le credo officiel, plein d'optimisme, de la Troisième République. Il était communément admis que la France montrait à l'Europe et au monde la voie vers un stade plus élevé de civilisation³⁶ ». La Révolution française ayant, la première, octroyé la citoyenneté aux Juifs, Théodore Reinach écrit même que « tout Juif d'aujourd'hui ayant de la mémoire et du cœur a pour

32 Voir Vincent Duclert, *L'affaire Dreyfus : quand la justice éclaire la République*, op. cit., p. 31.

33 Patrick Cabanel, « Après l'Affaire : nostalgie de dreyfusards "désaffaires" », in Gilles Manceron et Emmanuel Naquet (dir.), *Être dreyfusard hier et aujourd'hui*, op. cit., p. 291-298.

34 Voir sa lettre à Salomon Reinach, 28 juillet 1899.

35 Lettre à Salomon Reinach, 25 ou 29 février 1901.

36 Michael R. Marrus, *Les Juifs de France à l'époque de l'affaire Dreyfus*, op. cit., p. 13.

seconde patrie [...] la France de 1791³⁷ ». C'est le cas de Mathilde Salomon, qui a foi en la France et en la République, mais qui va de désillusion en désillusion avec l'Affaire. En 1898, elle écrit même dans son journal : « Qui m'aurait dit que je cesserais d'être chauvine. On continue à patauger. Si j'étais jeune comme je quitterais ce pays pourri³⁸. »

Mais, comme elle le note cinq ans plus tard, « l'action endort la souffrance, c'est la morphine de l'âme³⁹ ». C'est donc par l'engagement qu'elle réagit aux tourments de l'Affaire. En 1898, quand se fonde la Ligue des Droits de l'homme⁴⁰, Mathilde Salomon est élue au comité directeur. *Le Gaulois*, le journal antidreyfusard d'Arthur Meyer, s'en indigne le 7 juin, lorsqu'il découvre son nom dans la liste publiée par *L'Aurore* : « Les fonctionnaires de l'État et surtout ceux qui sont préposés, comme Mlle Salomon, à l'éducation de la jeunesse, sont-ils qualifiés pour voter des ordres du jour en l'honneur de Zola et du colonel Picquart⁴¹ ? » Le lendemain, Mathilde Salomon fait insérer une rectification dans *Le Gaulois* : « Le collège Sévigné n'est pas un établissement de l'État, et sa directrice n'a pas eu besoin de l'autorisation de personne pour accepter le grand honneur qu'on lui a fait en la choisissant comme membre du comité de la nouvelle association⁴². » Le même jour, *L'Aurore* répond elle aussi au *Gaulois* :

Le juif renégat Arthur Meyer, devenu le persécuteur de ceux de sa race, désigne aux fureurs administratives Mlle Salomon, directrice de l'École Sévigné [...] en des termes qui équivalent à demander sa révocation. Maintenant qu'il ne rince plus les cuvettes des Blanche d'Antigny, ce répugnant personnage s'occupe à enlever leur gagne-pain à d'honnêtes femmes⁴³.

Arthur Meyer, visé ici par une attaque *ad hominem*, est en effet un petit-fils de rabbin converti au catholicisme et à l'antidreyfusisme. Il fut le secrétaire de Blanche d'Antigny, artiste et demi-mondaine qui inspira à Zola le personnage de Nana. À cette femme présentée comme immorale, *L'Aurore* oppose « l'honnête femme » qu'est Mathilde Salomon. Or c'est justement parce qu'elle est une femme que la directrice de Sévigné est visée par *Le Gaulois*, comme elle l'explique à Marianne Vilain, qui relate dans *La Fronde* sa rencontre avec Mathilde Salomon :

La bonne dame nous reçoit avec une grande amabilité, c'est une petite femme en cheveux blancs, au regard vif, intelligent, à la voix vibrante, qui, tout indignée, nous

37 Cité par Pierre Birnbaum, *Les fous de la République: histoire politique des Juifs d'État, de Gambetta à Vichy*, Paris, Fayard, 1992, p. 26.

38 Papiers personnels de Mathilde Salomon, 1898.

39 Papiers personnels de Mathilde Salomon, 1903.

40 Voir la thèse d'Emmanuel Naquet, *Affaire Dreyfus et intellectuels : aux origines de la Ligue des droits de l'homme, 1894-1898*, sous la direction de Serge Bernstein et Jean-François Sirinelli à l'IEP de Paris, 1990.

41 Ch. Demailly, « À travers la presse », *Le Gaulois*, 7 juin 1898.

42 M. Salomon, « Boîte aux lettres », *Le Gaulois*, 8 juin 1898.

43 Ph. D., « Arthur dénonce », *L'Aurore*, 8 juin 1898.

explique qu'elle ne comprend rien aux attaques dirigées contre elle. Son institution ne relève de personne, ni de la Ville, ni de l'État.

- Je suis directrice du collège Sévigné, me dit-elle, à mes risques et périls, je suis ici chez moi, et ne dois compte de ma conduite à quiconque. [...]

Combative, Mlle Salomon se redresse et, toute pleine de son indignation, s'écrie :

- Et quand cela eût été vrai, quand j'eusse été une fonctionnaire émergeant, comme ils disent, au budget de l'État ? Où serait le mal ? Pourquoi s'être attaqué à moi quand parmi les mille adhérents de la Ligue [...], il y a des professeurs des lycées de jeunes gens, des fonctionnaires eux aussi, parmi eux M. Jiry [*sic*], Louis Havet, Paul Meyer, de l'école des Chartes et tant d'autres [...] ; c'est donc, comme femme et non comme directrice d'école que je n'ai pas le droit d'avoir mon opinion. Ah ! Quand les hommes s'y mettent, ils ne sont pas intolérants à demi.

Et Mlle Salomon m'explique que cette fameuse Ligue n'a, au surplus, aucun caractère confessionnel, mais qu'elle s'est uniquement fondée dans le but de répandre par des conférences et des écrits, les principes de 89, si fort oubliés aujourd'hui.

La question est réglée, M. Arthur a donné un coup de plume dans l'eau et on pourrait ajouter – si les bruits qui courent sur sa conversion sont fondés – dans l'eau bénite⁴⁴.

En donnant ainsi la parole à Mathilde Salomon, Marianne Vilain réalise la seule interview de la directrice du Collège Sévigné que nous ayons trouvée dans la presse. En bonne frondeuse, elle met en avant un engagement dreyfusard au féminin, tout en regrettant que ce genre d'audace soit si rare. Ainsi, au sujet du comité directeur de la Ligue des droits de l'homme, Marianne Vilain écrit : « Ce qui m'étonne c'est qu'il n'y ait que trois femmes : nous devrions revendiquer en faveur des droits des hommes puisqu'ils se plaignent de les voir restreints, peut-être ensuite ces messieurs songeraient-ils à nous rendre la réciproque et à revendiquer avec nous les droits des femmes. » Il est vrai que parmi les 34 membres du comité central, il n'y a que trois femmes : Mme Lucien Fontaine, qui y siège avec son mari, la féministe Jeanne Schmahl, et Mathilde Salomon.

En se présentant comme « directrice de l'école Sévigné » au comité de la Ligue des Droits de l'homme⁴⁵, Mathilde Salomon utilise cette épithète pour asseoir sa légitimité à côté d'hommes comme Buisson et Seignobos, professeurs à la faculté des lettres, Clamageran et Trarieux, sénateurs, Duclaux, directeur de l'Institut Pasteur, et Guyot, directeur du *Siècle*. Elle aurait pu signer en tant que membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique, où elle siège depuis six ans. Peut-être préfère-t-elle mentionner son établissement libre, indépendant de l'État, plutôt qu'une instance consultative de la République, qui doit respecter une certaine neutralité ? En tout cas, si Mme Lucien Fontaine et Mme Schmahl n'ajoutent aucune épithète à leur nom, Mathilde Salomon signe « en tant que » directrice. À l'instar de ce qu'écrit Christophe Charles lorsqu'il étudie les

44 Marianne Vilain, « Autour d'une dénonciation, interview de Mlle Salomon », *La Fronde*, 11 juin 1898.

45 Voir *L'Aurore* du 6 juin 1898.

pétitions dreyfusardes, la courte liste des membres du comité central de la Ligue des Droits de l'homme publiée dans *L'Aurore* n'est pas impressionnante par le nombre de personnes qu'elle mobilise mais par la stature sociale des personnalités qu'elle réunit. En s'auto-désignant comme « directrice de l'école Sévigné », Mathilde Salomon se conforme ici à un « engagement [qui] se fait donc ès-qualités, pas seulement en tant que “citoyen” interchangeable⁴⁶ ».

D) La traduction de *Chad Gadya !* par Mathilde Salomon, une conséquence de l'Affaire ?

Face à l'antisémitisme de l'Affaire, Mathilde Salomon s'appuie sur son importante sociabilité juive. Ainsi, alors que Goldschmidt avait financé des bourses au Collège Sévigné, c'est Mme de Hirsch, probablement la philanthrope Clara de Hirsch, qui soutient à son tour le Collège en 1898, un an avant sa mort. Les bourses de Hirsch se maintiennent jusqu'en 1902 avant que le baron de Rothschild ne fasse un don au Collège. Mathilde Salomon bénéficie donc du soutien de l'élite de la communauté juive parisienne. Mais quel est son rapport au judaïsme en tant que religion ? Elle écrit dans son journal en 1892 : « Très émue par la grandeur des cérémonies juives : cette religion est belle, la plus belle⁴⁷ ». Cela ne fait pas d'elle une croyante ou une pratiquante. En effet, dix ans plus tard, elle déclare : « Causé avec Mme L. L. C'est une âme bien vivante juive aussi, mais différente de moi qui suis si indifférente sur l'infini, si occupée d'ici, des horreurs d'ici ; il n'y a pas de justice – il y en aura quand l'homme l'aura créée⁴⁸. » Mathilde Salomon est-elle aussi détachée de la spiritualité juive qu'elle l'affirme ? Angliciste passionnée, elle se lance au début du XX^e siècle dans la traduction depuis l'anglais de *Chad Gadya !*, texte publié ensuite en 1904 dans les *Cahiers de la Quinzaine* de Péguy⁴⁹. Dans cette nouvelle, l'écrivain britannique juif et sioniste Israël Zangwill décrit le voyage d'un Juif non-pratiquant dans sa famille à Venise pour fêter la Pâque juive. Au contact des rites ancestraux de Pessah, le personnage principal voit son identité juive se révéler à lui, puis se suicide. La directrice du Collège Sévigné suit-elle le même cheminement spirituel à l'aube du nouveau siècle ? Difficile de répondre en l'absence d'indice probant.

En tout cas, la traduction de *Chad Gadya !* par Mathilde Salomon révèle Zangwill au public français. André Spire décrit ainsi « l'émotion où [le] plong[ea] cette lecture qui révé[la] [s]on âme juive en train de se dissoudre⁵⁰ ». De même, *L'Univers israélite* considère en 1926 que *Chad Gadya !*, répandu dans la traduction de Mathilde Salomon, eut une influence considérable : « Il agit à la manière d'un retour, d'une conversion. Des jeunes Juifs se mirent à étudier l'histoire juive⁵¹ ».

Selon Catherine Nicault, Mathilde Salomon n'aurait pas été insensible au sionisme, ayant parmi ses amis des adeptes de ce mouvement, comme l'avocat Yehuda Tchernoff et l'agrégée

46 Christophe Charle, *Naissance des « intellectuels »*, op. cit., p. 143.

47 Papiers personnels de Mathilde Salomon, 1892.

48 Papiers personnels de Mathilde Salomon, 1902.

49 *Chad Gadya !*, *Cahiers de la quinzaine*, 6ème série, 3ème cahier, 1904.

50 Catherine Nicault, « Mathilde Salomon, pédagogue et pionnière de l'éducation féminine », *Archives juives*, 2004/1, p. 129-134.

51 *Ibid.*

d'allemand Myriam Schach – dont le nom figure d'ailleurs dans la liste d'un des manifestes des intellectuels, publié le 28 janvier 1898 dans *L'Aurore*. Permettons-nous de prendre nos distances avec cette hypothèse. Si Mathilde Salomon fréquente des militants sionistes, elle côtoie aussi des hommes hostiles au mouvement, dont Salomon Reinach, qui réalise en 1903 une conférence sur « La prétendue race juive » dans laquelle il plaide la cause de l'assimilation. Les trois frères Reinach, représentants du franco-judaïsme, sont persuadés que la place des Juifs est dans la République. Toutefois, bien que non pratiquants, ils organisent lors du décès de leur père en 1899 un enterrement religieux que Pierre Birnbaum qualifie de « courageux et presque provocateur⁵² ». Mathilde Salomon y était peut-être. Il est en tout cas probable qu'à l'image des Reinach, elle renoue avec son identité juive dans le contexte de l'Affaire, ce qui n'en fait pas une sioniste.

Bien que non pratiquant, Salomon Reinach joue un grand rôle dans l'Alliance israélite universelle. Il aide régulièrement Mathilde Salomon à placer ses étudiantes comme professeures dans les écoles de l'Alliance dans les colonies. Lorsqu'elle évoque ces établissements, Mathilde Salomon les voit moins comme des écoles juives que comme des centres d'influence française :

Je verrai Mlle le Pape aujourd'hui et je serais [...] contente de la voir aller à Tunis pour elle et pour l'école ; il est bon que des personnes d'éducation catholique voient de près les écoles de l'Alliance, toutes françaises en somme et se distinguant par là des établissements protestants, par exemple, qui font de grandes concessions à l'anglais⁵³.

En effet, comme l'écrit Michael R. Marrus, les rabbins de l'Alliance israélite étant souvent de souche alsacienne, « on les plaçait au nombre de ceux pour qui le patriotisme était une seconde nature⁵⁴ ». L'Alliance est donc l'incarnation de la France à l'étranger. Dans son hommage à Goldschmidt, bienfaiteur de l'Alliance israélite, Mathilde Salomon fait ainsi l'éloge de cette association au service de la mission française en des termes qui auraient plu à Clarisse Coignet :

Se conformant à la tradition historique qui [...] a donné la suprématie en Orient à la nation franque, les écoles de l'Alliance Israélite sont, pour la plupart, dirigées par un personnel formé à Paris. Elles ne sont exclusives ni quant à la direction, ni quant aux élèves⁵⁵ et rendent de grands services à la civilisation occidentale en Orient. Beaucoup de ces écoles sont professionnelles [...]. Donner aux Orientaux, juifs ou non, l'habitude et les moyens du travail utile, c'est déjà les rapprocher de nous, et [la France a tout intérêt] à voir prospérer [c]es établissements [...] dans ses colonies mêmes⁵⁶.

52 Pierre Birnbaum, *Les fous de la République*, op. cit., p. 17.

53 Lettre à Salomon Reinach, datée du mardi 21 septembre, sans que l'année soit précisée – probablement en 1897.

54 Michael R. Marrus, *Les Juifs de France à l'époque de l'affaire Dreyfus*, op. cit., p. 139.

55 Comprendre ici qu'elles ne s'adressent pas exclusivement aux Juifs.

56 M. Salomon, « Un cosmopolite », *Le Siècle*, 19 avril 1898.

Mathilde Salomon est bien une figure de l'israélitisme défini par Théodore Reinach comme l'abandon de toute référence ethnique au judaïsme au profit d'un culte pour la France post-révolutionnaire et républicaine, au risque d'un affaiblissement de la tradition religieuse et au bénéfice d'une conversion nationale, laïque ou scientifique⁵⁷. Comme Michael R. Marrus le constate, le succès des Juifs dans les lettres et les sciences sous la Troisième République crée « un processus de “sélection à rebours”, qui fai[t] perdre au judaïsme les plus doués de ses fils⁵⁸ », puisque la plupart délaissent la tradition religieuse pour la « foi laïque ». Mathilde Salomon s'inscrit dans ce processus, ce qui ne l'empêche pas de conserver une importante sociabilité juive. Le grand rabbin Zadoc Kahn déclare d'ailleurs en 1885 que, bien que le sentiment religieux s'affaiblisse chez beaucoup de Juifs parisiens, se maintient un sentiment de « solidarité juive⁵⁹ » qui se manifeste dans des organisations philanthropiques, tout particulièrement dans les rangs de l'Alliance universelle. Mais si le judaïsme de Mathilde Salomon ne persiste plus que dans sa sociabilité, comment expliquer que ce soit *Chad Gadya !* qu'elle traduise à la sortie de l'Affaire, c'est-à-dire l'histoire d'un homme qui a oublié ses racines juives ? La publication de cette traduction, dans une revue née du dreyfusisme, ne témoigne-t-elle pas d'un retour de flamme juive chez Mathilde Salomon ? N'est-ce pas la preuve que le judaïsme ne s'affirme qu'en réaction à l'antisémitisme⁶⁰ ?

En traduisant *Chad Gadya !* Mathilde Salomon participe en effet au « rappel de la souffrance passée » sur laquelle se fonde la communauté juive, et cède au besoin « de se remémorer [...] l'aliénation des [siens]⁶¹ » : c'est par l'expérience collective de la persécution que la communauté juive fait corps, plus que par le partage de rituels. Il est ainsi possible de faire de la traduction de Zangwill par Mathilde Salomon une des formes de son engagement dreyfusard. Car il n'est pas anodin, pour une femme qui publie assez peu, de traduire en 1904 dans les *Cahiers de la Quinzaine* une nouvelle qui retrace la conversion d'un homme au judaïsme. C'est répondre aux assignations antisémites par la revendication de sa propre judéité. C'est, de la même manière que les Reinach enterraient leur père dans la tradition juive, refuser de se taire face aux attaques antisémites et s'interdire de considérer le judaïsme comme une tare à dissimuler. Mathilde Salomon agit à la fois en juive et en athée. Car, à l'inverse du personnage de *Chad Gadya !*, elle n'est nullement tentée par la conversion religieuse. Deux ans avant sa mort, elle écrit dans son journal : « On demande par quoi remplacer la religion – par rien – le mensonge ne se remplace pas ; il se supprime⁶². »

E) La revanche des antidreyfusards : le Collège Sévigné face à une municipalité nationaliste

La loi d'amnistie du 24 décembre 1900 censée clore l'Affaire ne met pas fin aux attaques dont Mathilde Salomon est victime. En effet, alors que les nationalistes deviennent majoritaires à la

57 Cité par Patrick Cabanel, *Juifs et protestants en France, les affinités électives, XVI^e-XXI^e siècle, op. cit.*, p. 124.

58 Michael R. Marrus, *Les Juifs de France à l'époque de l'affaire Dreyfus, op. cit.*, p. 73.

59 Cité in *Ibid.*, p. 43.

60 *Ibid.*, p. 137.

61 Patrick Cabanel, *Juifs et protestants en France, les affinités électives, XVI^e-XXI^e siècle, op. cit.*, p. 49.

62 Papiers personnels de Mathilde Salomon, 1907.

mairie de Paris en 1900, les conséquences pour le Collège Sévigné sont immédiates. Les nationalistes cherchent à supprimer la somme de 5 000 francs allouée annuellement sous forme de bourses au Collège Sévigné. Maria Vérone ironise dans *La Fronde* : « Pensez donc, il s'agit d'aider des jeunes filles à s'instruire, de leur ouvrir les portes d'une maison où elles pourraient bien prendre, avec le goût de la science et de la vérité, l'habitude de juger et de raisonner, jamais la majorité du Conseil ne voudra permettre un tel scandale⁶³. » Le 20 janvier 1901, Mathilde Salomon annonce la suppression des bourses à Salomon Reinach en lui envoyant un extrait du bulletin municipal qui rapporte les débats à ce sujet. Le rapporteur du projet de suppression des bourses se targue d'empêcher un établissement libre de faire concurrence aux établissements publics. Le directeur de l'enseignement primaire prend la défense de l'école de Mathilde Salomon :

Messieurs, – la question est plus haute qu'une question budgétaire. [...] Le Collège Sévigné est le premier établissement d'enseignement secondaire pour jeunes filles qui ait été fondé en France ; non seulement il est le premier, mais il a été, en réalité, l'instigateur de cet enseignement ; il a rendu à ce titre les plus grands services ; il en rend encore ; le Conseil l'a soutenu pour poursuivre cette œuvre ; il me paraît qu'il ne pourrait lui retirer cet appui que s'il avait des raisons graves⁶⁴.

Il est soutenu par M. Archain, un autre membre du conseil municipal, ancien rapporteur du budget :

La majorité des enfants qui fréquentent le collège Sévigné appartient à des familles de professeurs et surtout d'instituteurs [...] qui sont heureux de trouver, pour donner une instruction supérieure à leurs enfants, en former une nouvelle souche de serviteurs de l'enseignement laïque, la modeste subvention de 300 fr. par année.

Supprimer les bourses, c'est empêcher nos instituteurs de faire donner à leurs enfants l'enseignement secondaire pour lequel ils sont spécialement doués.

Il insinue par ailleurs que l'hostilité de la commission municipale est teintée d'antisémitisme :

Je ne veux pas voir dans les paroles de M. le rapporteur autre chose que ce qu'il a dit. Je ne veux pas m'occuper du nom de la directrice du collège et supposer qu'un ancien universitaire [...] s'est occupé de la race à laquelle cette dame appartient ; [...] ce serait un acte inqualifiable de diminuer le budget d'une institution [...] sous prétexte que cette directrice appartient à une autre religion que la religion catholique. [...] Mais nous

63 Maria Vérone, « Les nationalistes de l'Enseignement », *La Fronde*, 15 décembre 1900. Maria Vérone s'exprime aussi dans *La Fronde* sous le pseudonyme de Thémis. Plus de précisions sur Maria Vérone dans le chapitre 4.

64 *Bulletin municipal de la ville de Paris*, extrait de la séance du 3 janvier 1901, glissée dans une lettre de Mathilde Salomon à Salomon Reinach, 20 janvier 1901.

savons trop que la nouvelle majorité ne sait que combattre l'enseignement laïque au profit de l'enseignement congréganiste.

M. Labusquière, autre soutien du Collège, rappelle qu'aucune critique n'a jamais été adressée à l'établissement, et que le prix de la bourse à Sévigné est largement inférieur à celui d'une bourse dans un lycée, ce qui permet à l'État d'aider un plus grand nombre de jeunes filles à suivre un enseignement secondaire. En dépit de ces oppositions émanant de la minorité républicaine, le rapporteur maintient ses conclusions, sans répondre à aucune objection. Malgré les exclamations à gauche, les conclusions de la commission sont adoptées et la suppression des bourses actée.

En dépit des difficultés liées à la présence des nationalistes à la tête de la municipalité parisienne pendant plusieurs années, la première décennie du XX^e siècle est prospère à Sévigné. En 1901, le Collège atteint les 100 élèves. En 1903, Mathilde Salomon écrit dans son journal : « Ce mois [...] m'a apporté une grande satisfaction : l'espérance assez justifiée de voir enfin la maison se suffire, sans secours du dehors. Je n'ose encore y croire, le revenu de cette année sera au moins égal à celui de l'an dernier où il y avait les bourses de Hirsch⁶⁵. » À la faveur de l'Affaire, Mathilde Salomon voit plusieurs dreyfusards inscrire leur fille dans son école. C'est le cas de Paul Dupuy, secrétaire général de l'ENS d'Ulm qui enseigne la géographie à Sévigné, et dont la fille déclare :

Nos pères étaient tous, ou presque, des « intellectuels », et des amis personnels de Mademoiselle Salomon, qu'ils admiraient pour son intelligence et son courage. [...] Ce que nous, les fillettes de ces pères, savions, c'est qu'ils étaient « dreyfusards » ! On ne s'en rend pas compte maintenant ; mais c'était quelque chose, alors, d'être qualifié de dreyfusard, [...] il fallait du courage pour le montrer publiquement⁶⁶.

À la faveur de l'Affaire, Mathilde Salomon et son Collège gagnent en notoriété dans l'avant-garde républicaine.

F) Henriette Wurmser : une ancienne élève de Sévigné face à l'antisémitisme dans les lycées

Mathilde Salomon partage avec certaines de ses élèves son combat dreyfusard. C'est le cas d'Henriette Wurmser, Juive pratiquante, qui, comme elle, place sa confiance dans la République. Elle n'hésite pas à dire : « l'enseignement public a toujours été mon but⁶⁷ ». À partir de 1888, elle cherche à étudier au Collège Sévigné pour préparer le certificat d'aptitude à l'enseignement

65 Papiers personnels de Mathilde Salomon, 1903.

66 Thérèse Maurette-Dupuy, « Le collège Sévigné de Mademoiselle Salomon », *Collège Sévigné – Le Livre du Centenaire, 1880-1980*, Paris, Nathan, 1982, 191 p., p. 46.

67 Lettre à Mme Eugène Manuel, 6 décembre 1886, fonds Eugène Manuel, Manuscrits de bibliothèque Victor Cousin, archivés à la Bibliothèque interuniversitaire de la Sorbonne.

secondaire⁶⁸. Elle s'adresse donc à Mathilde Salomon, après avoir été recommandée par deux hommes d'origine juive : Albert Lévy et Eugène Manuel. Ce dernier est inspecteur général de l'enseignement secondaire féminin et président du jury d'agrégation. Dans sa correspondance avec lui, Mathilde Salomon évoque une de ses discussions avec la jeune femme, qui désirerait prendre des cours particuliers avec les professeurs du Collège : « Je mets avec plaisir tous nos cours à sa disposition, mais j'ai peur de ne rien obtenir de mieux pour elle⁶⁹ ».

Henriette Wurmser se réjouit de l'enseignement qu'elle peut suivre au Collège en complément de ses journées de travail. Grâce au sérieux de la préparation à Sévigné, elle réussit le concours à la fin de l'année 1889. À l'automne, elle est envoyée comme professeure au collège public de Lons-le-Saunier : « Bien étranges, mes nouveaux concitoyens : je leur fais l'effet de quelque monstruosité curieuse : quelque échappée de l'Exposition coloniale sans doute ; on m'appelle la Juive, – avec épithètes variées⁷⁰. » Elle ne peut trouver d'hébergement : sa logeuse se débarrasse d'elle, considérant que les feux de l'enfer l'attendent si elle vit sous le même toit qu'une Juive⁷¹. Ce qu'Henriette Wurmser découvre aussi, c'est que les préjugés antisémites sont partout, y compris dans son collège : « Ce n'est pas un établissement de l'État vraiment, où l'on m'a envoyée ». L'année suivante, elle est nommée au Havre, où se reproduisent ces problèmes, puis à Cambrai, « ville la plus étroite et la plus archiépiscopale qu'on puisse rêver⁷² » où on lui recommande de ne pas se dire israélite pour ne pas nuire à la réputation du collège, qui n'est déjà « point en odeur de sainteté ».

En 1893, l'inspecteur général Foncin écrit : « Mlle Wurmser a eu maille à partir avec l'ancienne directrice ; elle a peut-être été provoquée parce qu'elle est juive et que Mlle d'Origny est bigote, mais je ne lui crois pas un caractère commode⁷³. » Constatant qu'en neuf ans de service, la jeune femme a changé huit fois de résidence, l'inspecteur général Dupuy considère que c'est le résultat de son mauvais tempérament⁷⁴. Son collègue Foncin y voit quant à lui l'effet de son apparence étonnante, avec ses « cheveux ridiculement ébouriffés⁷⁵ ». Enfin, quelques années plus tard, l'inspecteur général constate qu'Henriette Wurmser est en butte à l'hostilité d'une partie de la clientèle du lycée, « pour des raisons très difficiles à préciser⁷⁶ ». La correspondance que la jeune femme entretient avec l'épouse d'Eugène Manuel, qu'elle a connue lors de ses années de lycéenne à l'école Bischoffsheim à Paris, révèle que l'antisémitisme est la source du rejet dont elle est victime. Les inspecteurs sont-ils aveugles sur la situation ? Refusent-ils d'admettre que l'intolérance religieuse peut régner dans des lycées publics ?

68 Pour connaître le parcours scolaire d'Henriette Wurmser, voir son dossier de carrière F/17/24059.

69 Lettre de Mathilde Salomon à Eugène Manuel, 4 octobre 1888.

70 Lettre d'Henriette à Mme Eugène Manuel, 26 novembre 1889.

71 Lettre à Mme Eugène Manuel, 21 décembre 1889.

72 Lettre à Mme Eugène Manuel, 15 octobre 1890.

73 Document daté du 10 avril 1900, F/17/24059.

74 Document daté du 19 avril 1900.

75 Document daté du 10 avril 1900.

76 Rapport de l'inspection générale, année 1903-1904.

Au milieu de ces interrogations, trois choses sont certaines au sujet d'Henriette Wurmser. La première, c'est qu'à la différence de Mathilde Salomon, Henriette Wurmser est pratiquante. Son patronyme, par ailleurs, attire tout de suite la suspicion. Tout cela pourrait, dans une certaine mesure, expliquer la rapidité avec laquelle elle est assignée comme appartenant au judaïsme dans chacun des établissements où elle est nommée. La deuxième certitude, c'est, comme le montre la trajectoire d'Henriette Wurmser, que le Collège Sévigné est, plus que les lycées publics, à la pointe de la laïcité républicaine. Bien que beaucoup de lycées soient dirigés par des protestantes, ces établissements doivent sans arrêt faire des compromis avec le catholicisme pour s'attirer la clientèle bourgeoise. À l'inverse, Mathilde Salomon refuse toute concession sur cette question. Lorsqu'Henriette Wurmser y étudie en 1888-1889, elle n'évoque dans sa correspondance pas la moindre hostilité liée à sa confession. La diversité religieuse des élèves est une des marques de fabrique du Collège Sévigné des années 1880 à la Grande Guerre. Troisième certitude : si les manifestations d'antisémitisme qu'Henriette Wurmser décrit existent dans des lycées publics avant l'affaire Dreyfus, il est fort peu probable qu'elles se maintiennent après cette date. Avec l'Affaire, le républicanisme devient incompatible avec l'antisémitisme. Toute trace de conflits d'origine antisémite disparaît d'ailleurs du dossier de carrière d'Henriette Wurmser à la Belle Époque.

Cette dernière est consciente du basculement que représente l'Affaire pour la communauté juive, et, plus largement, pour le régime républicain. Elle en vient, comme Mathilde Salomon, à vénérer le colonel Picquart, qui n'est pourtant pas exempt de préjugés antisémites : « Cet homme est si grand, si beau ; ce qu'il a fait pour rester vrai, me transporte [d'une] émotion telle que je n'en ai jamais éprouvée au souvenir des plus grands héros, à la lecture de Corneille même⁷⁷ ! » Lorsqu'elle apprend le suicide d'Henry, Henriette Wurmser sent que l'Affaire prend un tour décisif. Mais, à l'instar de Mathilde Salomon, la compromission des républicains la hante : « Moi qui ne vois qu'avec mon infime jugement et ma conscience, je me demande comment tant de gens, qui me sont si supérieurs, peuvent ne pas vouloir voir. On reste confondu. [...] Mais malgré tout, il ne se peut pas que la vérité ne soit pas la plus forte et on vit dans cet espoir⁷⁸. » Elle s'exclame cependant qu'il y a certaines heures où elle voudrait « n'être point fonctionnaire... pour avoir le droit d'être apôtre⁷⁹ ! » L'Affaire pose en effet de graves questions concernant la neutralité politique exigée dans l'école publique. Or, certains événements relatés par Henriette Wurmser dans les années 1890 soulignent les résistances opposées à la neutralité et à la laïcité scolaires dans les lycées de jeunes filles. C'est ce que démontre un épisode qu'elle a vécu au Havre, lorsqu'elle faisait passer avec sa directrice le certificat de fin d'études aux lycéennes :

Je demandai à une élève de me parler de la tolérance. C'est un sujet sur lequel il me semble qu'on ne saurait assez insister ; ce que je ne manque pas de faire en toutes

77 Lettre à Mme Eugène Manuel, 5 décembre 1898.

78 Lettre à Mme Eugène Manuel, 15 septembre 1898.

79 Lettre à Mme Eugène Manuel, 5 décembre 1898.

circonstances dans des classes où catholiques, protestantes, israélites se trouvent mêlées. Mon élève parle de la tolérance avec chaleur et conviction ; blâme l'intolérance et en rappelle l'histoire avec ses funestes résultats. Mlle Bosq qui bondit sur sa chaise, son visage s'empourpre, se congestionne : “ah ! Vraiment, vous êtes partisan de la tolérance, vous ; vous êtes bien de ce siècle dégénéré, de cette société efféminée où il n'y a qu'indifférence, faiblesse et lâcheté ; où l'on ne croit plus et où l'on laisse en paix s'exercer toutes les religions. C'est parce que nous ne valons plus rien que nous sommes tolérants ; l'intolérance seule est logique, fait des générations fortes et des caractères bien trempés. Allez, si ceux qui ont la vraie religion brûlaient encore les autres, tout irait mieux. Qu'importe quelques milliers d'hommes en moins et leurs souffrances sur terre quand par ce moyen [on] leur procur[e] la béatitude éternelle ; c'est là le bien unique qu'il faut vouloir à son prochain. L'Inquisition a eu raison, [...] et les guerres de religion aussi, et il est bien à regretter que de notre temps on ne brûle plus personne.” [...] La pauvre petite était effarée [...] (c'était une protestante) ; et elle s'assit pâle, sans plus pouvoir dire un mot. Moi, j'étais abasourdie et je le suis encore. [...] Mes collègues [...] ont applaudi avec chaleur la tirade de haut goût de Mme la Directrice. Ne craignez rien, chère Madame, je n'ai de mon côté point fait d'esclandre ; je me suis contentée d'observer... béatement, et de réfléchir longuement⁸⁰.

Si Henriette Wurmser reste abasourdie face à cette violation flagrante de la neutralité scolaire par une directrice de lycée, elle rompt avec le silence dix ans plus tard, au moment de l'Affaire. Portée par son dreyfusisme, Henriette Wurmser participe à l'aventure des universités populaires. Cela lui attire de nombreux ennuis administratifs. Car, comme le note Vincent Duclert, si nombre de professeurs de l'enseignement supérieur s'engagent dans l'Affaire sans être certains de pouvoir conserver leur poste, cette crainte est décuplée « pour les professeurs de l'enseignement primaire et secondaire, davantage soumis à l'autorité administrative et ne bénéficiant pas des “libertés académiques”⁸¹ ». Pendant l'Affaire, le contraste entre les repréailles que subit Henriette Wurmser et la liberté d'action de Mathilde Salomon est flagrant. La directrice du Collège Sévigné profite de ne pas avoir le statut de fonctionnaire pour s'exprimer sans craindre la répression administrative. La riposte vient sous une autre forme, par la presse ou à travers la suppression des subventions au Collège Sévigné par une municipalité nationaliste. Mais rares sont les femmes à bénéficier d'une telle liberté de ton dans l'enseignement⁸². Marie Baertschi, par exemple, se heurte à l'hostilité de sa hiérarchie au moment de l'Affaire.

80 Lettre à Mme Eugène Manuel, 5 décembre 1898.

81 Vincent Duclert, *L'affaire Dreyfus : quand la justice éclaire la République*, op. cit., p. 268.

82 Pour une trajectoire comparable à celle de Mathilde Salomon, voir notre biographie d'une de ses collègues, Dick May. Fille de rabbin devenue libre-penseuse, fervente républicaine, dreyfusarde, correspondante de Salomon Reinach, elle est la directrice d'un établissement libre à Paris et subit, comme Mathilde Salomon, les effets de l'arrivée des nationalistes à la tête de la municipalité. Mélanie Fabre, *Dick May, une femme à l'avant-garde d'un nouveau siècle : 1859-1925*, Rennes, PUR, 2019.

II- « Je briguerai l'honneur d'être révoquée » : Marie Baertschi, une conscience dans l'Affaire

Dans son étude intitulée « Itinéraires féministes à la lumière de l'Affaire⁸³ », Françoise Blum repère 23 femmes parmi les signataires du Manifeste des intellectuels. Elles représentent moins de 2 % des 1 482 intellectuels dénombrés par Christophe Charle dont le nom apparaît dans *L'Aurore* en janvier 1898⁸⁴. Parmi elles, pas une seule enseignante. Où sont donc les filles de la République, formées à l'esprit critique et à l'exemplarité morale à Sèvres et à Fontenay par Félix Pécaut et Mme Jules Favre ? Faut-il croire, comme l'écrit Clemenceau le 23 janvier, que « sans les menaces qu'on a répandues dans tous les établissements d'instruction publique, [nombre d'enseignants et d'enseignantes] seraient venus qui n'osent manifester le trouble de leur conscience⁸⁵ » ? Il est vrai que les enseignantes, à la fois comme fonctionnaires et comme femmes, s'exposeraient à de potentielles représailles de la part de la hiérarchie. Faut-il donc en conclure que parmi les intellectuels de l'Affaire, il n'y eut pas, dans l'Instruction publique, d'incarnation féminine ?

Par la force de ses convictions et par sa détermination, Marie Baertschi est un des visages féminins du dreyfusisme enseignant. Il est vrai qu'au tournant du siècle, elle évolue en marge de l'Instruction publique, puisqu'elle est congédiée d'inactivité entre 1897 et 1904 et qu'elle enseigne à partir de 1900 au Collège Sévigné, plus proche de ses valeurs que les écoles normales dans lesquelles elle a débuté sa carrière. Professeure charismatique, elle met en application ses idéaux et adopte une liberté de ton qui interpelle sa hiérarchie. Entrée en conflit avec ses supérieurs, elle se démène au tournant du siècle pour sauver les valeurs, qui, selon elle, doivent guider l'Instruction publique. L'Affaire lui fournit la grille de lecture pour interroger l'application de la neutralité et de la laïcité dans les murs des écoles. Pour elle, les événements contemporains montrent crûment l'échec de l'enseignement primaire. Elle s'adresse aux plus hautes personnalités de l'Instruction pour faire entendre ses arguments, de Ferdinand Buisson à Eugène Manuel. Pour Marie Baertschi, l'esprit laïque est avant tout une éthique. Et l'éthique du fonctionnaire ne peut consister à se taire.

A) « La menace fait d'elle-même monter la parole à nos lèvres » : Marie Baertschi parmi les protestataires de *L'Aurore*

Si elle n'apparaît dans aucune des trois protestations publiées dans *L'Aurore* en janvier 1898, Marie Baertschi, qui va fêter ses 30 ans, co-signe avec dix jeunes gens une « Lettre ouverte à M. Zola » le 17 janvier 1898. Ce texte est une réponse à la *Lettre à la jeunesse* que Zola avait éditée en brochure le 14 décembre 1897, mais il est aussi écrit en réaction au « J'Accuse », publié quatre jours plus tôt dans le même quotidien. Pour Marie Baertschi, rédiger et signer une telle déclaration

83 Françoise Blum, « Itinéraires féministes à la lumière de l'Affaire », art. cit.

84 Christophe Charle, *Naissance des « intellectuels »*, op. cit.

85 Cité par Vincent Duclert, « La pensée de Spinoza et la naissance de l'intellectuel démocratique dans la France du tournant du siècle », *Archives juives*, 2003/2, p. 20-42.

est encore plus « engageant » que de faire apparaître son nom dans une des listes de pétitionnaires publiées au même moment. En effet, loin d'être noyé dans une longue liste, son nom apparaît parmi une dizaine de signataires. Marie Baertschi s'expose donc dans une lettre sans concession :

Nous aurions pu, nous aussi, trompés par l'erreur, découragés par le trouble de l'heure présente, renier le saint idéal de justice et de vérité auquel nous avons dévoué nos cœurs. [Mais] vous vous êtes placé, monsieur, par vos plaidoyers si puissants en faveur de la justice outragée, à la tête de ces hommes d'élite, nos guides et nos maîtres. [...] Tels étaient les sentiments qui nous animaient après avoir lu l'admirable lettre que vous adressiez, dans *L'Aurore*, à M. le président de la République. [...] Mais à peine avions-nous pris la plume que nous apprenions avec stupeur l'incarcération du lieutenant-colonel Picquart [...] puis on nous annonçait des poursuites contre vous, et enfin nous pouvions lire dans le journal de M. Méline une menace lancée contre tous ceux qui auraient la tentation de protester contre ce qu'ils croient être une iniquité ! [...] On veut nous intimider ? Loin de nous réduire au silence, la menace fait d'elle-même monter les paroles à nos lèvres, car cette menace est lâche⁸⁶ !

Le soutien des onze signataires de cette lettre ouverte au « J'Accuse » de Zola n'est pas commun. Pour nombre d'intellectuels dont les noms figurent sur les listes de *L'Aurore* en janvier 1898, le texte de Zola est trop radical, scandaleux, voire diffamatoire. Car, comme l'écrit Vincent Duclert, « contrairement à ce qui est souvent présenté [...] les “pétitions des intellectuels” lancées dès le lendemain et le surlendemain [de « J'Accuse »] n'ont pas pour fonction de soutenir l'engagement de Zola⁸⁷ ». Dans leur lettre ouverte, Marie Baertschi et ses compères se font au contraire les premiers soutiens de l'écrivain. Ils le comparent à Voltaire plaidant pour Calas et revendiquent l'héritage de Pascal défendant les jansénistes face à l'Église :

Il ne se trouvera donc plus un Pascal pour flageller [...] la tourbe qui souille l'Église et la France ? Et c'est cette “jésuitière” qui ose encore parler au nom des intérêts de la France. [...] Ce qui est clair et indiscutable, c'est que la personne humaine est inviolable et sacrée ; qu'aucun intérêt, pas même l'intérêt de l'État, n'est supérieur au droit de l'individu. Et nous ne sachons pas que ce droit soit limité par aucune question de parti ou de secte. “Juif”, “catholique” ou “protestant”, pèsent à cet égard d'un même poids dans la balance de la justice. [...] Nous nous rions des menaces et nous acceptons de grand cœur la persécution : quand l'injustice règne, il est glorieux d'être sa victime⁸⁸.

86 « Lettre ouverte à M. Zola », *L'Aurore*, 17 janvier 1898.

87 Vincent Duclert, *L'affaire Dreyfus : quand la justice éclaire la République*, op. cit., p. 144.

88 « Lettre ouverte à M. Zola », *L'Aurore*, 17 janvier 1898.

N'entend-on pas dans ces phrases quelques-unes des vieilles exhortations d'un Pécaut qui ne s'est pas encore manifesté dans l'Affaire ? À cette heure, Marie Baertschi n'est-elle pas plus pécauldienne que Pécaut lui-même ? Si la trace de l'enseignement de Pécaut apparaît dans certains passages de ce texte, Marie Baertschi n'est pas la seule à le signer. Figurent entre autres à ses côtés Édouard-Gabriel Monod, le fils de l'historien Gabriel Monod, dreyfusard de la veille, mais aussi Ary Renan, le fils de l'auteur de la *Vie de Jésus*. De la même manière que dans le Manifeste des intellectuels analysé par Christophe Charle, les signataires de cette lettre revendiquent trois droits : le droit au scandale (ici le soutien à l'article de Zola) ; « le droit de se liquer pour donner plus de force à la protestation » ; « le droit de revendiquer un pouvoir symbolique tiré de l'accumulation de titres que la plupart des signataires mentionnent⁸⁹ ». Alors qu'à ses côtés apparaissent trois étudiants et un licencié, Marie Baertschi se déclare en effet « professeur d'école normale ».

Lorsque dix mois plus tard, elle signe la pétition en soutien à Picquart, elle le fait de nouveau sous ce titre⁹⁰. Elle y tient donc, à la fois comme moyen de légitimation, mais aussi parce son statut d'enseignante l'engage. Si Pascal Ory considère l'engagement comme « l'acte par lequel un individu affich[e] son adhésion à une initiative collective *a priori* étrangère à sa spécification sociale⁹¹ », c'est peut-être à l'inverse parce que Marie Baertschi est enseignante dans une école normale, parce qu'elle s'est donné un « saint idéal de justice et de vérité » à son entrée dans la vie professionnelle, qu'elle se sent le devoir de protester contre le dévoiement de la République.

Dans la pétition en soutien à Picquart, qui change d'échelle par rapport aux protestations des intellectuels de janvier 1898 – on passe de 1 482 signataires à 30 ou 40 000⁹² – on retrouve un plus grand nombre de noms féminins. Ces signatures ont une valeur hautement symbolique : elles permettent une « désignation de soi en tant que membre d'une communauté scientifique, artistique ou professionnelle qui n'est plus exclusivement réservée aux hommes⁹³ ».

En faisant publier dans *L'Aurore* une lettre en soutien à Zola le 17 janvier 1898 puis en apposant son nom à la pétition en soutien à Picquart, Marie Baertschi se conforme à l'attitude qui caractérise, d'après Marie Aynié, les « amis inconnus » de Dreyfus :

Des hommes et des femmes “ordinaires” affirment une légitimité [...] que la “raison d'État” voudrait leur confisquer. [...] Cette volonté de s'affirmer comme de “vrais Français”, défenseurs des valeurs républicaines, est particulièrement remarquable de la part de ceux dont la légitimité citoyenne ne va pas de soi – ainsi les femmes, citoyennes mineures, qui trouvent dans les pétitions un moyen d'expression politique⁹⁴.

89 Christophe Charle, *Naissance des « intellectuels »: 1880-1900, op. cit.*, p. 8.

90 En vérité, on peut lire « Marie Baertschi, professeur à l'École normale », mais c'est sans doute une maladresse du journal. Cinquième liste de protestataires, *L'Aurore*, 30 novembre 1898.

91 Cité par Marie Aynié, *Les amis inconnus : se mobiliser pour Dreyfus, 1897-1899, op. cit.*, p. 12.

92 Christophe Charle, *Naissance des « intellectuels »: 1880-1900, op. cit.*, p. 142.

93 Marie Aynié, *Les amis inconnus : se mobiliser pour Dreyfus, 1897-1899, op. cit.*, p. 98.

94 *Ibid.*, p. 18 et p. 364.

Mais à l'heure où le ministère de l'Instruction publique interdit tout commentaire sur l'Affaire dans les établissements d'enseignement, il faut comprendre combien Marie Baertschi s'expose face à sa hiérarchie en soutenant deux textes polémiques dans *L'Aurore* en 1898, et ce, d'autant plus qu'elle signe en tant que professeure d'école normale.

B) « Tout fonctionnaire est serf » ? Marie Baertschi, une professeure rebelle

Au moment où elle s'exprime dans *L'Aurore*, Marie Baertschi est en congé sans traitement de l'Instruction publique. Ce retrait momentané s'explique par des démêlés avec sa hiérarchie. Pourtant, lorsqu'elle débute sa carrière en 1889, Marie Baertschi est jugée très favorablement par ses inspecteurs : elle semble avoir « le don de l'enseignement⁹⁵ ». Plus que cela, elle

est un professeur d'une distinction peu commune, d'une instruction très nourrie, et d'un talent de parole chaud et communicatif. Par des qualités extérieures, sa beauté, sa personnalité tout entière, et aussi par l'attrait de son enseignement, elle est mise hors de pair par ses élèves sur lesquelles elle exerce une influence quasi prestigieuse⁹⁶.

Mais une enseignante trop charismatique peut vite représenter un danger, surtout si ses idées ne sont pas en adéquation avec celles du Ministère. Ainsi, en 1897, l'inspecteur général lui reproche d'adopter une trop grande liberté de ton dans les questions religieuses :

Son enseignement n'est pas sans présenter de danger du point de vue de la direction des esprits qui lui sont confiés. Ayant le sentiment très vif de sa valeur, elle écoute peu les conseils de la directrice. Très indépendante de pensée et manifestement hostile aux croyances religieuses de ses élèves, elle donne à ses leçons un caractère [...] inquiétant⁹⁷.

Il faut dire que la directrice de l'école normale de Versailles, nouvellement arrivée à la tête de cet établissement où Marie Baertschi enseigne depuis longtemps le français et l'allemand, prend ombrage de son charisme et ne partage manifestement pas sa conception de la laïcité. Une note datée de mai 1897 révèle que Marie Baertschi fait dès cette année l'objet d'un rapport spécial qui n'a pas été versé à son dossier de carrière. Il semblerait qu'elle ait été accusée « d'hostilité contre le catholicisme ». L'auteur de la note cherche à éloigner Marie Baertschi de l'école normale le plus tôt possible. Est-ce suite à cette enquête que cette dernière prend un congé à la rentrée 1897 afin de préparer le certificat d'aptitude à l'enseignement des lettres dans les lycées féminins, puis, l'année suivante, l'agrégation d'histoire ? Marie Baertschi cesse en tout cas d'exercer à l'école normale de

95 Rapport de l'inspecteur général le 24 juin 1890, dossier de carrière de Marie Baertschi, F/17/23692.

96 Rapport d'inspection, 10 mars 1895.

97 Rapport de l'inspecteur général, 1897.

Versailles, tout en conservant son logement à proximité de l'école. Elle est remplacée par deux autres professeures, qui s'attirent bien vite l'hostilité des élèves-maîtresses. Marie Baertschi, restée en contact avec ses anciennes élèves, déplore l'attitude de ses remplaçantes, qui remettent en question des principes éducatifs fondamentaux. Jeanne Pelletier, une élève en troisième année, prend la plume au nom de ses camarades pour se plaindre auprès de l'inspecteur général. Elle défend ses compères plus jeunes : « Dans les compositions françaises où elles disent ce qu'elles pensent, on les raille, on les bafoue, ou bien on leur dit que l'on ne veut pas de confidences. [...] On dit à une autre élève [...] qu'elle est "d'une malpropreté morale répugnante"⁹⁸ ». Les élèves déclarent qu'on cherche à fausser leur conscience, que l'on arrache de leur cœur la notion de justice, et qu'on dégrade la cause sainte de l'enseignement. L'incompatibilité est totale entre les valeurs inculquées à ses élèves par Marie Baertschi et les méthodes et principes de ses remplaçantes.

L'administration s'arcoute devant l'impudence des élèves, et en particulier, celle de Jeanne Pelletier. La manœuvre des jeunes filles est rapidement imputée à Marie Baertschi. Début mai 1898, sa situation s'aggrave, car la directrice de l'école fait fouiller les affaires des élèves-maîtresses et y découvre une lettre de leur ancienne professeure, qui témoigne de l'implication de cette dernière dans le mouvement de révolte. Le document révèle que Marie Baertschi a rédigé la lettre envoyée par Jeanne Pelletier à l'inspecteur général, sans savoir que l'expéditrice serait seule à signer. Marie Baertschi se désole de cette prise de risque inconsidérée mais déclare avoir cherché des appuis politiques pour venir au secours de Jeanne Pelletier. Elle écrit par ailleurs : « je n'ai jamais engagé personne à entrer dans ce projet s'il n'en avait pas envie lui-même : je sais la chose, je la suis, j'y ai contribué dans la mesure qui pouvait convenir à mon caractère, c-à-d que j'ai rédigé la requête afin qu'elle ne fût ni violente, ni injurieuse⁹⁹. » Marie Baertschi déclare aussi : « Toutes les formes d'intolérance me sont odieuses, chacun doit conserver intacte sa liberté sans même avoir besoin de se justifier. » La lettre de Marie Baertschi se termine ainsi : « On découvre autour de soi de si horribles misères que vraiment on n'oserait plus se plaindre soi-même. Quelquefois quand je me laisse aller, je pense à ce malheureux Dreyfus, et à sa femme – alors j'ai honte de moi. »

Cette missive signe la défaveur administrative de Marie Baertschi. Premièrement, elle révèle le soutien qu'une fonctionnaire apporte à la rébellion d'un groupe d'élèves. Deuxièmement, elle dévoile que Marie Baertschi traite de l'affaire Dreyfus avec ses anciennes élèves, alors que l'administration tient précisément à maintenir l'Affaire hors des murs des écoles. Mais la lettre montre aussi qu'à l'inverse des accusations émises par son administration, Marie Baertschi est profondément respectueuse de l'opinion d'autrui. L'inspecteur Jacoulet lui reproche pourtant d'avoir violé la conscience des élèves, les droits de leur famille et la neutralité de l'école¹⁰⁰. Louis Liard, directeur de l'enseignement primaire, transmet la lettre de Marie Baertschi au ministre et confie à Jacoulet le soin de réaliser une nouvelle enquête sur cette fonctionnaire en congé¹⁰¹.

98 Document daté du 7 avril 1898.

99 Copie de la lettre de Marie Baertschi à Mlle Roulinat trouvée par la directrice de l'école normale, mai 1898.

100 Lettre de Jacoulet au ministre, 19 mai 1898.

101 Lettre de Liard au ministre, 9 mai 1898.

Pendant ce temps, Jeanne Pelletier, auteure de la lettre de protestation auprès de l'Inspecteur général, fait l'objet d'un conseil de discipline. Le 12 mai 1898, son renvoi de l'école normale est décidé. Comme elle le disait à une de ses anciennes élèves, Marie Baertschi a pourtant mobilisé des appuis politiques pour lui venir en aide. Le 22 avril, elle avait en effet écrit à Ferdinand Buisson, ex-directeur de l'enseignement primaire, pour obtenir son soutien dans une affaire qu'elle présente d'une manière sensiblement différente de celle qui apparaît dans son dossier de carrière :

Je dois d'abord vous dire [...] que l'école normale d'institutrices de Versailles est en ce moment une odieuse geôle. Il s'agit d'extirper, par les moyens les plus vils, l'esprit de liberté qui avait été introduit autrefois dans la maison par [...] la précédente directrice, et qui s'était maintenu par quelques professeurs restant de l'ancien régime, notamment par moi. Maintenant, le personnel [a été] complètement renouvelé [...]. [Les élèves les plus âgées, témoins de l'ancien régime] sont l'objet d'une vraie persécution : l'écrasement de toute pensée et de toute conscience est le principe, la terreur et l'insulte sont le moyen.

[Elles ont écrit à l'inspecteur.] Au dernier moment, je ne sais pourquoi, le courage leur a manqué : une seule a signé la lettre écrite en commun et l'a envoyée. L'inspecteur général en question l'a reçue. Sa conscience de fonctionnaire s'est choquée que des "subordonnées" osent réclamer contre leurs "supérieurs" ; mais sa conscience d'homme ne s'est pas émue de trahir une jeune fille sans défense qui se confiait à lui [et,] séance tenante, comme il convient dans tout bon régime de caserne, [on] a ordonné le renvoi de l'élève. Dans n'importe quel tribunal, si grave que soit un crime, on s'enquiert des antécédents et des mobiles de l'accusé, et l'on en tient compte ; et quand il s'agit d'une accusation portée contre quelqu'un, on cherche à savoir si elle est fondée. Dieu merci ! l'administration est au-dessus de toute cette procédure. Tout fonctionnaire est serf, et, moralement parlant, taillable et corvéable à merci, s'il redresse la tête, il est rebelle et doit être écrasé sans pitié. [...]

Vous hausserez peut-être les épaules, en disant que cela ne vous regarde pas. Pourtant la justice regarde tout le monde, et il me semble que l'enseignement si élevé que vous donnez vous engage un peu. Quand vous parlez de devoir, la justice, la solidarité, je ne crois pas que ce soit pour vous de vains mots, et c'est pourquoi j'espère que vous voudrez bien vous intéresser à cette cause. [...] Je sais bien qu'on a pour principe de ne pas revenir sur la chose jugée, et que l'élève chassée de son école n'y reviendra pas, mais [...] qu'on lui rende au moins son rang comme institutrice [...] elle est plus digne qu'aucune autre d'enseigner, car elle a une conscience. [...]

Et l'effet produit sur toutes les élèves de l'école ! Pour le moment elles sont exaspérées et voudraient se révolter, mais quand la première indignation sera passée, ce qui restera de cela c'est une leçon de lâcheté. Elles pourront voir écraser n'importe qui à l'avenir,

qu'elles ne lèveront pas un doigt pour le défendre. Et c'est comme cela qu'on prépare les institutrices qui devront enseigner la morale ? [...] Si vous me dites qu'il n'y a rien à faire, qu'il faut voir régner dans l'enseignement les principes de la discipline militaire, que c'est avec cela qu'on prétend former les âmes, alors l'œuvre de nos [...] écoles normales est une œuvre de mensonge et de démoralisation, et comme je ne veux pas être plus longtemps complice de ce mensonge, je briguerai l'honneur d'être révoquée¹⁰².

Cette lettre de Marie Baertschi en dit long sur sa personnalité, sur sa vision de son métier, et même, sur son engagement dreyfusard. Certaines de ses phrases résonnent d'une manière particulière dans le contexte de l'Affaire, notamment lorsqu'elle déclare qu'on a pour habitude de ne pas revenir sur la *chose jugée*, mais qu'on ne peut refuser à quelqu'un un *procès équitable*, que *la justice regarde tout le monde* et que Ferdinand Buisson, titulaire de la chaire de Science de l'éducation à la Sorbonne, délivre un enseignement *qui l'engage un peu*. Marie Baertschi agit non seulement comme professeure d'école normale, mais aussi comme intellectuelle : sa lettre témoigne de toute la réflexivité dont elle est capable sur son propre métier. Elle déplore le mépris dont ses collègues font preuve envers les élèves, alors qu'elle-même est adepte d'une pédagogie fondée sur la confiance. Marie Baertschi ne veut pas transiger avec sa conscience, et déclare ne pas craindre la révocation, ne trouvant aucun sens à enseigner dans un ministère aussi éloigné de ses convictions.

Comprenant qu'elle n'a aucune chance de réintégrer l'école normale de Versailles, Marie Baertschi, qui s'était déjà portée volontaire en février 1898 pour un poste de maîtresse-répétitrice à Fontenay, se déclare candidate à d'autres postes, y compris à la direction de l'école normale de Milianah, en Algérie. Elle bénéficie du soutien de Gabriel Monod. Celui-ci ne comprend pas les intimidations dont Marie Baertschi est victime. Dans une lettre à l'administration, il parle de « notre bonne amie Mlle Baertschi » et déclare : « ses relations [...] avec des enfants nous ont toujours fait voir en elle une nature moralement et intellectuellement si supérieure à la moyenne de nos fonctionnaires qu'il me semble bien regrettable de la décourager¹⁰³ ». L'interprétation de Gabriel Monod est aux antipodes de celle d'Édouard Jacoulet qui écrit : « sans doute, elle mérite bien d'être révoquée, et s'il ne s'agissait que d'elle et même de ses amis, il n'y aurait pas bien d'histoire¹⁰⁴. » Mais l'inspecteur craint que sa révocation ne mette « le feu dans le couvent » à l'école normale de Versailles. Il décide donc de la convoquer et lui demande de s'engager à quitter Versailles, à rejoindre sa famille en Suisse et à cesser toute correspondance avec ses anciennes élèves. Il écrit au directeur de l'enseignement primaire : « Vous lirez sa lettre et vous jugerez s'il convient d'accepter son acte de soumission¹⁰⁵ ».

102 Lettre de Marie Baertschi à Ferdinand Buisson, 22 avril 1898, fonds Ferdinand Buisson, Bibliothèque de la Société de l'histoire du protestantisme français, 022Y/2-3.

103 Lettre de Gabriel Monod, 9 mai 1898.

104 Lettre de Jacoulet au directeur de l'enseignement primaire, 24 mai 1898.

105 La lettre de Marie Baertschi est datée du 31 mai 1898.

C) « *Pour rien au monde je ne consentirais à servir un autre régime* » : *l'heure des désillusions*

À partir de cette date, Marie Baertschi reste en congé de l'Instruction publique jusqu'en 1904. Après avoir brillamment réussi l'agrégation d'histoire en 1899 – elle est reçue première, alors qu'elle a suivi la préparation de Sévigné et non celle de Sèvres, qui place pourtant souvent ses élèves aux premiers rangs – elle est sollicitée par Buisson pour fonder un cours secondaire pour jeunes filles à Coulommiers. Elle apprécie les égards que Buisson lui témoigne, mais refuse sa proposition. Elle n'est en aucun cas prête à se trouver sous l'autorité de Charles Bayet, directeur de l'enseignement secondaire, et s'est déjà procuré ailleurs que dans l'Instruction publique des moyens d'existence. Elle s'est engagée à réunir des jeunes filles – sont-ce ses anciennes élèves ? – dès octobre 1899 pour les préparer à l'examen du professorat aux écoles normales. Peut-être à cette date est-elle aussi entrée en contact avec Mathilde Salomon, qui l'embauche comme professeure au Collège Sévigné à partir de 1900, poste qu'elle occupe jusqu'à la mort de la directrice, en 1909. Les circonstances politiques sont un argument supplémentaire pour refuser la proposition de Buisson :

Les événements eux-mêmes m'obligent à tenir à ces leçons privées : vous-même vous craignez pour la République, et le verdict du conseil de guerre, dont la nouvelle vient de m'arriver par dépêche, n'est pas fait, sans doute, pour vous rassurer. Or je n'ai pas besoin de vous dire que pour rien au monde je ne consentirais à servir un autre régime. Je puis donc me trouver du jour au lendemain dans la nécessité de donner ma démission, et comme il faut vivre [...] force me serait bien de me retourner vers l'enseignement privé. À toute éventualité, je dois assurer mon indépendance¹⁰⁶.

Lorsqu'elle étudie les lettres envoyées aux grands dreyfusards, Marie Aynié constate que le péril que l'Affaire représente pour le régime n'apparaît pas au premier plan¹⁰⁷. Rares sont les épistoliers qui craignent le renversement de la République : « Celle-ci semble plus menacée dans ses valeurs, la vérité et la justice, les droits de l'homme, que dans ses institutions¹⁰⁸. » Marie Baertschi est quant à elle convaincue que ce sont les principes républicains qui font la valeur des institutions. Si le régime venait à basculer aux mains des nationalistes, les conséquences sur l'Instruction publique seraient radicales : il lui semble inconcevable, dès lors, de se mettre au service d'idéaux politiques qui ne sont pas les siens.

Autre argument mobilisé dans son refus, Marie Baertschi ne veut pas se départir de sa vocation primaire pour entamer une carrière dans le secondaire, bien qu'elle vienne de passer l'agrégation. Le secondaire l'intéresse peu. L'ancienne élève de Pécaut ne veut pas s'adresser à des bourgeoises. Elle veut enseigner à des filles du peuple, ces filles envers lesquelles les chefs sont si

106 Lettre de Marie Baertschi à Ferdinand Buisson, sans date, sans doute automne 1899.

107 Marie Aynié, *Les amis inconnus*, op. cit., p. 160.

108 *Ibid.*, p. 162.

condescendants, considérant qu'elles « sont de nature médiocre, issues d'un milieu médiocre et qu'il faut se contenter avec elles d'une œuvre médiocre¹⁰⁹ ». Marie Baertschi ne pourrait organiser un cours de jeunes filles autrement qu'avec un esprit primaire. Selon elle, le maire de Coulommiers s'en satisferait sans doute, mais pas l'administration, « la sacro-sainte administration qui ne pardonne pas qu'on s'écarte de ses sentiers ! ». L'enseignante règle ses comptes avec ses supérieurs hiérarchiques. Elle méprise un ministère où les chefs ont tous les pouvoirs, et contrôlent les fonctionnaires avec une formule digne des Valois : « Car tel est notre plaisir ».

À partir de 1900, Marie Baertschi – devenue en 1901 Mme Fuster – travaille donc au Collège Sévigné, établissement indépendant du ministère et plus en affinité avec ses convictions. Une de ses anciennes élèves se souvient des années après de cette enseignante exceptionnelle :

Madame Fuster, qui fut notre professeur d'histoire à partir de la troisième, [...] nous marqua autant par sa beauté que par son enthousiasme à nous enseigner cette matière. Nous attendions sa classe, chaque semaine, avec émotion, surtout lorsque le sujet fut la Révolution française. Elle nous la fit vivre – peut-être de façon trop sentimentale – mais avec un grand réalisme. Et il me semble que nous sentions, de façon confuse, qu'elle voulait que nous fassions le lien avec notre époque actuelle. Mademoiselle Salomon l'avait-elle engagée à cette fin¹¹⁰ ?

Il est tout à fait probable que Mathilde Salomon ait engagé Marie Baertschi en raison de son engagement dreyfusard autant que pour son intelligence brillante et ses talents de pédagogue. À Sévigné, la fontenaysienne peut enseigner sa discipline en toute liberté et se servir des événements du passé pour éveiller la conscience civique de ses jeunes élèves.

D) « Tout ce dont notre pauvre France a failli mourir, nous en sommes un peu responsables » : les conséquences d'une mauvaise interprétation de la laïcité scolaire

Du côté de l'Instruction publique, Marie Baertschi est toujours accusée par ses supérieurs d'avoir contrevenu au principe de laïcité en montrant une hostilité aux croyances de ses élèves, c'est-à-dire une antipathie envers le catholicisme. Elle considère pourtant la laïcité comme la valeur première de l'Instruction publique. Au début de l'année 1898, elle publie dans le *Manuel général de l'instruction primaire* de Buisson une enquête sur une école pour jeunes filles en Chine où elle aborde cette question¹¹¹. Dans cette école fondée, dirigée et administrée par des femmes, les élèves sont accueillies sans distinction de classe. Le programme, très varié, leur permet de préparer des

109 Propos rapportés par Marie Baertschi dans sa lettre à Ferdinand Buisson.

110 Thérèse Maurette-Dupuy, « Le collège Sévigné de Mademoiselle Salomon », *Collège Sévigné – Le Livre du Centenaire, 1880-1980*, Paris, Nathan, 1982, 191 p., p. 49.

111 Marie Baertschi, « Une école supérieure de jeunes filles en Chine », *Revue municipale*, 2 avril 1898 – texte emprunté au *Manuel général de l'instruction primaire*.

concours de l'enseignement, mais aussi un doctorat en médecine et en droit. L'inauguration de cette école pionnière est l'occasion pour Marie Baertschi d'appeler de ses vœux une éducation vraiment libérale et supérieure pour les filles, mais aussi d'exposer sa conception de la laïcité. Le détour par la Chine lui évite d'aborder frontalement la question telle qu'elle se pose en France. L'argument chinois est d'une grande efficacité, puisqu'il montre l'avance de l'Extrême-Orient sur la France, qui se targue pourtant d'avoir « inventé » la laïcité. Ainsi, en découvrant que les statuts officiels de l'école font reposer l'instruction sur les bases du confucianisme, deux enseignantes chinoises, hostiles à cette idée, conditionnent leur entrée en fonction à la reconnaissance d'une véritable neutralité confessionnelle dans l'établissement. Marie Baertschi rapporte leur protestation : « la vénération pour le meilleur des êtres humains n'est pas sans danger si elle tend à créer une idole [...] ; nous ne pensons pas que ce soit là le sentiment qui rendra féconde ni même seulement saine l'éducation féminine ». Les professeures souhaitent que l'école renonce à la doctrine de Confucius au profit d'une neutralité confessionnelle. Marie Baertschi conclut en une phrase : « Je me demande seulement : Combien y a-t-il de Françaises qui oseraient penser comme ces Chinoises ?... »

Cet article ouvre une période où Marie Baertschi milite en faveur d'une nouvelle conception de la laïcité. En 1899, alors qu'elle prépare l'agrégation après l'affaire de l'école normale de Versailles, elle écrit à Eugène Manuel, président du jury, pour lui conter son expérience de terrain :

Nous avons dans l'enseignement primaire une conception fautive de la tolérance, et cela, par suite d'une mauvaise interprétation du mot "neutralité" inscrit dans la loi. En vain les commentateurs de la loi se sont efforcés de prouver qu'il s'agissait uniquement de neutralité confessionnelle : la question dans la pratique était délicate, il fallait d'une part ne pas enfreindre la loi, et d'autre part éviter de tomber dans l'excès de ceux qui, sous couleur de libre-pensée, déclaraient la guerre au nom même de Dieu. [Cela] prit au dépourvu nombre d'instituteurs et plus encore d'institutrices qui, habituées jusque-là à s'en remettre sur le prêtre des questions philosophiques et religieuses, avaient négligé de se faire en ces matières une opinion personnelle, indépendante. [...] On ne songea qu'à éviter les occasions de conflit et l'on s'interdit rigoureusement toute discussion [...] sur toutes les questions qui, de près ou de loin, touchaient à la religion¹¹².

Marie Baertschi prend l'exemple des écoles normales, qu'elle connaît bien :

Je connais une [...] professeur d'école normale, qui, en abordant dans son cours d'histoire, l'étude de la Réforme, déclare nettement à ses élèves : "Vous savez, sur ce sujet là je ne vous dirai rien, vous apprendrez ce qu'il y a dans vos livres", une autre qui, à une question d'une élève à propos de Luther et de Calvin répond : "oh ! Toutes

112 Marie Baertschi, lettre à Eugène Manuel du 18 avril 1899, fonds Eugène Manuel, Bibliothèque Victor Cousin, Bibliothèque interuniversitaire de la Sorbonne.

ces histoires de doctrines, cela ne me regarde pas, je ne veux pas m'en mêler". Serait-ce là de la tolérance ? J'avoue que je ne peux pas le croire. Se fermer les yeux pour ne pas voir, les oreilles pour ne pas entendre, imposer silence à tout désir de savoir et de comprendre que manifestent nos élèves, et chercher son refuge dans l'indifférence, cela s'appelle, me semble-t-il, suivant les cas, de la paresse d'esprit ou de la lâcheté, mais jamais de la tolérance. Tolérer, selon moi, c'est respecter, et respecter c'est comprendre.

Face à ces modèles de frilosité, elle donne l'exemple d'une autre enseignante qu'elle dit connaître, ce qui ressemble fort à un artifice pour dissimuler le caractère autobiographique de l'anecdote. Elle raconte comment cette enseignante protesta devant une élève affirmant que Luther était un charlatan, et comment elle fit l'apologie du principe du libre-examen de Luther contre celui de l'obéissance aveugle de Loyola. Elle fut alors accusée d'avoir manqué au devoir de tolérance. Mais pour Marie Baertschi, respecter les consciences, ce n'est pas faire la nuit autour d'elles :

J'avais cru au contraire que toute discussion sérieuse et sincère, tout effort loyal pour faire la lumière en soi et en autrui, était une preuve – la meilleure – de respect à la conscience. Et je me disais que, si au cours de ce travail de la pensée, quelque croyance aveugle, superstitieuse, venait à crouler, il fallait s'en réjouir, parce que cette croyance en s'en allant laissait la place à une opinion raisonnée, et que la conscience humaine a droit, non pas à la superstition, mais à la vérité.

Mais cela n'est pas du goût de sa hiérarchie. Ainsi, lorsque l'enseignante conseille quelques livres en fin d'année, dont le Nouveau Testament, placé au même rang que l'Apologie de Socrate, elle est accusée de faire de la propagande protestante¹¹³. Marie Baertschi conclut que l'enseignement primaire a récolté ce qu'il a semé en refusant de considérer les questions philosophiques et religieuses comme du domaine de sa compétence :

Quand on n'a pas d'idées à soi, quand on n'a même pas le désir d'en acquérir, on adopte celle du *Petit Journal* ou de la *Libre Parole*. Le respect fanatique de la chose jugée, la raison d'État, les dossiers secrets, l'honneur de l'armée, le parti-pris féroce de ne pas voir, tout ce dont notre pauvre France a failli mourir, [...] nous autres de l'enseignement primaire, [en sommes] un peu responsables. Car c'est nous qui depuis dix ou quinze ans enseignons au peuple qu'il y a des domaines réservés, où l'esprit d'examen, la raison, la conscience, n'ont pas à intervenir (témoin encore cette école normale où l'on assimilait le cas de Dreyfus à celui de Socrate, et où l'on opposait à la lettre de Zola, le mot du Criton : il faut respecter les lois même injustes). J'ai enseigné pendant sept ans dans les écoles normales et [j'ai] la conviction [que] ce qui manque en somme à nos écoles

113 C'est en effet une accusation portée contre Marie Baertschi dans son dossier de carrière, F/17/23692.

laïques, c'est l'esprit laïque, c'est-à-dire l'habitude de penser par soi-même, de croire par soi-même, de vouloir par soi-même, sur toutes les questions [...] partout et toujours¹¹⁴.

Dans cette lettre adressée à un haut fonctionnaire juif, Marie Baertschi fait le lien entre l'antisémitisme populaire révélé par l'affaire Dreyfus et la frilosité des maîtres de l'enseignement primaire en matière de laïcité. Elle s'inscrit dans l'héritage de la laïcité telle qu'elle fut conçue par Pécaut, mais aussi par Buisson, notamment dans son *Dictionnaire de pédagogie* de 1887 : « Si par laïcité de l'enseignement primaire il fallait entendre la réduction de cet enseignement à l'étude de la lecture et de [...] l'arithmétique, [...] toute allusion aux idées morales, philosophiques et religieuses étant interdite comme une infraction à la stricte neutralité, nous n'hésitons pas à dire que c'en serait fait de notre enseignement national¹¹⁵ ».

E) Une contribution originale à la définition de la laïcité au début du XX^e siècle

Alors que les débats relatifs à l'école se focalisent sur le concept de laïcité entendu de différentes manières, Marie Baertschi publie en 1901 dans *Pages libres* un texte intitulé « L'Esprit laïque », qui propose une mise au point¹¹⁶. Cet article est la version rédigée d'une conférence donnée à l'UP du XV^e arrondissement, *L'Émancipation*. Rappelons qu'après avoir contribué avec Charles Guieysse et Albert Kahn à *L'Écho de la semaine*, Marie Baertschi fonde avec eux l'hebdomadaire *Pages libres* dans l'objectif de prolonger dans le monde éditorial l'œuvre des UP, dans lesquelles tous trois sont investis¹¹⁷. Elle apparaît donc parmi les douze signataires de la déclaration d'entame de la revue en janvier 1901, au côté d'un certain Édouard Fuster...

Dans l'article qu'elle offre un mois plus tard à la revue, sa définition de la laïcité est originale : elle ne reproduit ni les arguments de Buisson, attaché à l'idée d'une laïcité gardienne de l'aspiration à la transcendance, ni ceux de Lavissee, qui voit la laïcité comme un rempart à la guerre civile et comme la promesse d'un traitement équitable des enfants de toute confession par la patrie¹¹⁸. Elle n'emprunte pas non plus sa définition à ce qu'on peut lire sous certaines plumes de *La Fronde*, qui associent la laïcité à la libre-pensée militante, au socialisme et au féminisme¹¹⁹.

Dans son texte, Marie Baertschi commence par faire le constat que le mot « laïque » revient sur toutes les lèvres, sans que nul n'en sache véritablement la signification¹²⁰. La définition la plus régulièrement rencontrée s'appuie sur le substantif « laïc », qui désigne ceux qui vivent en dehors de l'Église, par opposition au clergé. Le vrai laïque serait-il donc celui qui a rompu avec l'Église ou

114 Marie Baertschi, lettre à Eugène Manuel du 18 avril 1899.

115 Cité par Pierre Ognier, *Une école sans Dieu ?*, op. cit., p. 129.

116 Marie Édouard Fuster, « L'esprit laïque », *Pages libres*, 2 février 1901.

117 Sébastien Laurent, (préface de Serge Berstein), *Daniel Halévy, du libéralisme au traditionalisme*, Paris, Grasset, 2001, p. 148. Guieysse était le directeur politique de *L'Écho de la semaine*, supplément illustré de *L'Écho de Paris*.

118 Ernest Lavissee, « L'école laïque », *Revue pédagogique*, septembre 1903.

119 Voir par exemple Odette Laguette, « Œuvres laïques », *La Fronde*, 15 février 1903.

120 Marie Édouard Fuster, « L'esprit laïque », *Pages libres*, 2 février 1901.

qui s'est affranchi de toute croyance religieuse ? Marie Baertschi s'oppose à cette définition : « je sais bien des gens qui sont athées, qui le prouvent, et qui pourtant ne sont pas de vrais laïques ; au contraire, j'ai connu un homme qui réalisait dans toute sa perfection le type du laïque : or cet homme-là était profondément religieux ». L'homme qui se cache derrière ce « religieux laïque » est évidemment Félix Pécaut. Pour Marie Baertschi, ce dernier était « le type même du laïque » par son respect pour la conscience d'autrui, à l'inverse de nombre d'athées, qui pratiquent une forme de dictature de la pensée. L'oratrice propose sa définition de la laïcité :

Être laïque ce n'est, à mon avis, ni affaire de costume, ni même affaire d'opinion religieuse, c'est bien plus : c'est avoir sur *toutes choses* une certaine manière de penser indépendante, c'est s'être fait de la vie une conception personnelle et fondée en raison, c'est s'employer courageusement à toutes les œuvres qu'on reconnaît pour *vraies* et pour *justes*, en un mot c'est être un esprit sérieux et libre, un caractère ferme et droit.

On peut retenir plusieurs éléments de cette définition sortie tout droit de Fontenay. D'une part, la laïcité déborde les questions purement religieuses : elle est une *méthode* reposant sur la libre investigation dans tous les domaines. D'autre part, elle va de pair avec une confiance en la *raison* : la laïcité se fonde non sur des croyances ou des intuitions mais sur un *raisonnement rationnel*. Enfin, l'esprit laïque exige de mettre ses actions en adéquation avec sa *conscience* : le vrai laïque applique au quotidien les principes qu'il a reconnus justes.

Alors que beaucoup de textes font de la différence entre clerc et laïc le fondement du concept de laïcité, Marie Baertschi préfère revenir à la dichotomie entre moine régulier et moine *lais*. Le premier prononce ses vœux et est soumis à la règle. Le frère *lais*, au contraire, ne jure pas obéissance à cette règle. Il est libre de ses pensées et de ses actions. Pour Marie Baertschi, la différence entre un laïque et un non laïque est la même que celle entre le moine régulier et le moine *lais* : les laïques sont ceux qui sont libres et obéissent à leur propre règle. À l'inverse,

ceux qui ne le sont pas, ce sont ceux qui, sciemment ou sans s'en douter, obéissent à une règle extérieure, qui attendent leur mot d'ordre de quelqu'un ou de quelque chose, en un mot ceux qui, au lieu de penser ou de vouloir par eux-mêmes, adoptent sans contrôle la volonté d'autrui, [...] ceux qui obéissent passionnément à leur directeur de conscience, jusqu'à ceux qui jurent aveuglément par leur journal ou par leur député.

On peut donc être athée sans être laïque. Le contenu même de la croyance – qu'elle soit philosophique, politique ou religieuse – importe peu. Sont anti-laïques ceux qui obéissent aveuglément à une règle, ou ceux qui cherchent à imposer à autrui leur manière de penser. Mais, si

on veut être un laïque dans toute sa liberté, comment penser de manière indépendante sans faire fausse route ? C'est l'enseignante qui répond :

La pensée ne se fait pas de rien, on ne pense pas à vide, il y faut des matériaux, et ces matériaux c'est la vie, l'observation, la conversation, la libre discussion, la lecture, etc., qui nous les fournissent ; après quoi en comparant, réfléchissant, choisissant, notre esprit fait de ces matériaux une pensée originale et bien à nous.

L'esprit laïque, de toute façon, ne doit pas redouter l'erreur. Car le laïque, conscient qu'il peut se tromper, ouvert à la discussion et à la réfutation de ses idées, « ne demande qu'à s'éclairer et à corriger ses erreurs ». Mais ce laïque, individualiste et indépendant, n'est-il pas, de ce fait, un anarchiste en puissance, un ferment de désintégration sociale ? Marie Baertschi répond qu'une société solide repose sur des individus forts et que le laïque n'a aucune raison de trahir la patrie : « Bien loin d'être un fauteur de désordre, il est celui sur qui l'on peut compter, [...] car son "oui" est oui, son "non" non, comme dit l'Évangile, et lorsqu'il s'engage à une chose, c'est en pleine connaissance de cause, avec la ferme volonté d'aller jusqu'au bout ».

L'exposé de Marie Baertschi est d'une telle force et d'une telle simplicité que Charles Guieysse l'invite de nouveau à s'exprimer sur cette question dans les mois qui suivent. Cette dernière accepte en déclarant : « [Je me fais] un devoir de prendre la défense d'idées, qui, sans doute, ne m'appartiennent pas exclusivement, mais qu'[on] a rattachées à mon nom¹²¹. »

Quels que soient les textes écrits par Marie Baertschi sur la laïcité, cette dernière considère qu'il n'y a, pour les laïques, qu'un moyen de se défendre dans cette « guerre des deux France », c'est de porter la lumière dans tous les esprits : « l'œuvre essentielle d'une société laïque, celle qui devrait passer avant toute autre, c'est l'œuvre d'éducation¹²². » Cela ne signifie pas pour autant qu'il faille s'en remettre aveuglément à l'école publique. Car, comme elle l'écrivait déjà à Eugène Manuel en 1899, Marie Baertschi est persuadée que « ce qui manque le plus à notre enseignement laïque, c'est l'esprit laïque ». Elle en fait personnellement les frais comme fonctionnaire et sort de l'Affaire avec une grande lucidité sur l'institution scolaire, sans perdre l'espoir de la réformer. Son parcours rejoint celui d'Albertine Eidenschenk, avec qui elle partage l'héritage de Fontenay.

III- L'école publique doit-elle être neutre ? Albertine Eidenschenk, dreyfusarde et dissidente

Quand elle est invitée à s'exprimer lors de l'hommage rendu par les anciennes élèves de l'école normale de Douai à leur directrice défunte, Jeanne Mauchaussat-Eidenschenk, la fille

121 Marie Édouard Fuster, « Le droit à la religion », *Pages libres*, 10 août 1901.

122 Marie Édouard Fuster, « L'esprit laïque », *Pages libres*, 2 février 1901.

d'Albertine Eidenschenk, plonge dans ses souvenirs : « Inutile de dire que ma mère d'abord, puis mon père furent passionnément Dreyfusards¹²³ ». S'il est « inutile de le dire », c'est parce que l'Affaire constitue pour Albertine Eidenschenk une référence identitaire aussi importante que ses années passées à Fontenay. Ce qui l'interpelle particulièrement dans l'Affaire, ce sont les insuffisances de l'instruction, et en particulier, la faillite des écoles normales. Au-delà du combat au profit d'un individu injustement condamné, le dreyfusisme constitue chez Albertine Eidenschenk un engagement global en faveur de la tolérance, de la laïcité, de la justice et de la libre critique.

Dans cette période de crise, Albertine Eidenschenk s'interroge particulièrement sur la neutralité scolaire. L'école publique doit-elle être *neutre* entre la République et ses adversaires ? Amenée à jouer un rôle majeur dans l'association des anciennes élèves de Fontenay – elle entre au bureau en mars 1899 et préside l'association à plusieurs reprises à la sortie de la Grande Guerre – Albertine Eidenschenk assume un rôle de guide auprès de ses collègues. Elle théorise une « neutralité active » et la met en pratique en tant que directrice d'école normale. Cette posture ne manque pas de lui causer des problèmes avec sa hiérarchie, notamment lorsqu'elle est nommée en Bretagne, dans un milieu très catholique. Les années qui suivent l'Affaire sont malgré tout celles d'une consécration pour Albertine Eidenschenk : sa visibilité publique croît fortement à partir de 1904-1905. Elle s'exprime dans des organes très lus, est élue au CSIP et nommée à la tête de la plus grande école normale de filles à Douai. Elle devient la représentante patentée des écoles normales de filles et de l'esprit laïque hérité de Fontenay.

A) « Le devoir présent » des fontenaysiennes : une réactualisation de l'héritage de Pécaut à l'heure de l'Affaire

L'un des premiers textes dreyfusards d'Albertine Eidenschenk est daté du 20 avril 1899 et publié dans le *Bulletin des fontenaysiennes* en juillet de la même année¹²⁴. Albertine Eidenschenk a alors 35 ans et vient de réintégrer la vie professionnelle après ses deux grossesses. Elle déclare vouloir donner une nouvelle impulsion à l'amicale :

L'heure me paraît venue, pour chacune de nous, d'*oser être ce qu'elle est*, et pour notre Association de se réclamer hautement des principes moraux qui ont été et restent la raison d'être de Fontenay, des écoles normales, et des écoles primaires laïques. [...] Ce sont les sentiments qui doivent être le lien de notre Association, c'est dans ces sentiments que doit nous entretenir et nous affermir le bulletin qui en est l'organe.

123 Amicale des anciennes élèves de l'École normale d'institutrices du Nord, *Madame A. Eidenschenk-Patin, 1864-1942, op. cit.*, p. 21.

124 A. Eidenschenk, « Le devoir présent », *Bulletin des fontenaysiennes*, juillet 1899.

Si Albertine Eidenschenk ose ainsi impulser une direction à l'association des fontenaysiennes et à son bulletin, c'est parce qu'elle joue le rôle de mémoire vive de Fontenay. Ancienne élève de l'École, devenue ensuite répétitrice, elle connaît plusieurs promotions d'élèves passées par l'ENS entre 1884 et 1892. Entre ses propres années d'études et son enseignement comme répétitrice, Albertine Eidenschenk a côtoyé sept promotions de fontenaysiennes.

L'article qu'elle publie en juillet 1899 repose sur des notes prises lors des conférences du matin à Fontenay. Pour inciter ses collègues à jouer pleinement leur rôle dans une période de crise politique, Albertine Eidenschenk répète les leçons de Pécaut et en souligne l'actualité. Elle insiste notamment sur ses causeries de 1889, réalisées lors du centenaire de la Révolution française, période qui correspondait aussi à l'acmé du boulangisme. Les conseils donnés alors aux futures professeures et directrices d'écoles normales rencontrent un fort écho dix ans plus tard : « [Il ne faut pas] s'enfermer dans l'indifférence : bien loin de là, nous devons être peuple et tenir, pour le peuple dont nous sortons, et pour la liberté. C'est aux principes de 1789 que nous devons tout ; ce serait lâcheté [...] de ne pas le dire en toutes circonstances, et de ne pas prendre nettement parti. »

Pour Albertine Eidenschenk, les événements de l'année 1889 sont les précurseurs de la crise du tournant du siècle. Car, comme l'écrit Bertrand Joly, on peut « tenir l'affaire Dreyfus pour l'événement fondateur du nationalisme ou plus exactement [comme] l'acte de baptême d'une famille dont le boulangisme fut l'acte de naissance¹²⁵ ». Albertine Eidenschenk demande à ses collègues de faire preuve de la même clairvoyance que Pécaut dans la crise boulangiste : on ne peut « se persuader que tout est pour le mieux, et qu'il suffit de laisser dormir les questions ou de les nier pour les résoudre¹²⁶ ». Comme Marie Baertschi, Albertine Eidenschenk condamne l'attitude abstentionniste de beaucoup d'enseignantes sur les questions sensibles. Pécaut lui-même avait prédit aux fontenaysiennes qu'elles seraient, au cours de leur vie, mises en demeure de prendre parti : « Dans un pays qui a le malheur d'être aussi divisé que le nôtre, c'est une illusion de croire que nous pouvons nous tenir complètement en dehors des agitations sociales et politiques ». Puisque « ceux qui élèvent la jeunesse sont les maîtres de l'avenir », il faut continuer de former des êtres libres, « qui mettent au-dessus de tout la liberté sous toutes ses formes, liberté morale intérieure, liberté politique, liberté religieuse, liberté de pensée ». Il faut former des institutrices conscientes de leur mission, comme Pécaut l'affirmait :

Ces pensées, où vos élèves les prendront-elles si vous ne les leur donnez ? Dites-vous bien que tout professeur n'a fait que la moitié de son devoir quand il a fait ses cours le mieux possible : il s'agit moins pour vous d'enseigner plus de sciences ou d'histoire, et mieux qu'on ne le faisait auparavant, que de former des caractères prêts à remplir tous leurs devoirs à l'heure du péril, et capables de se gouverner !

125 Bertrand Joly, « Le nationalisme », in Vincent Duclert, Perrine Simon-Nahum (dir.), *L'Affaire Dreyfus, les événements fondateurs*, op. cit., p. 54.

126 A. Eidenschenk, « Le devoir présent », *Bulletin des fontenaysiennes*, juillet 1899.

Albertine Eidenschenk conclut son plaidoyer en interpellant directement les fontenaysiennes de toutes les promotions : « Sommes-nous toutes résolues à rester debout devant la réaction ouverte ou hypocrite, comme des servantes respectueuses et fidèles de l'esprit de la Révolution¹²⁷ ? » Le personnel des écoles normales ne peut se laisser entraîner par « la foule non pensante, qui obéit sans réflexion à d'aveugles instincts ». La formation intellectuelle que les professeuses ont reçue à Fontenay les engage, comme Félix Pécaut le disait déjà en 1885 : « Que resterait-il de Fontenay, si vous ne vous appliquiez chaque jour à interroger votre intelligence et votre conscience. [...] Quand vous serez tentées de mollir, [...] *De vivre comme on vit, de penser comme on pense*, rappelez-vous que ce n'est pas seulement Fontenay que vous trahissez : c'est le pays tout entier. » En plaidant pour que ses collègues propagent la pensée critique au service de la République, Albertine Eidenschenk ne les encourage-t-elle pas à contrevenir au devoir de neutralité auquel elles sont soumises ?

B) La neutralité, « abdication, trahison, marché de dupes » ?

Cinq mois après son premier article, Albertine Eidenschenk publie dans le *Bulletin des fontenaysiennes* un deuxième texte, aussi engagé que le premier, centré cette fois sur la neutralité scolaire¹²⁸. Le contexte politique n'a pas franchement changé : le verdict du procès de Rennes de septembre 1899, en ne satisfaisant personne, n'a pas mis fin à l'Affaire. Cette fois, Albertine Eidenschenk livre un article plus personnel : elle ne se contente pas de relayer les convictions de Félix Pécaut en jouant son rôle de « répétitrice » entre le maître et ses disciples. À la différence de son texte précédent, Albertine Eidenschenk témoigne en tant que directrice et professeure d'école normale : elle convoque son expérience personnelle pour aborder certains des dilemmes quotidiens auxquels sont confrontées les enseignantes.

Dans un premier temps, elle revient aux origines du concept de neutralité tel qu'il est défini dans le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson : l'école est neutre parce qu'elle accueille dans la plus complète égalité les enfants de tous les cultes¹²⁹. Pour Albertine Eidenschenk, l'injonction à la neutralité ne va pas plus loin. Elle cite un discours de Jules Ferry au Sénat : « Nous n'avons promis [...] ni la neutralité philosophique ni la neutralité politique... Une école qui aurait le droit de diffamer la Révolution française ou de dénigrer la République, jamais nous ne nous sommes engagés à la tolérer. » Ferdinand Buisson, Félix Pécaut, Jules Ferry : les personnalités convoquées par Albertine Eidenschenk sont autant de partisans d'une école assumant son républicanisme, dont le discours contraste avec celui des opportunistes convertis à « l'esprit nouveau », et prêts à des accommodements avec les catholiques dans les années 1890.

127 A. Eidenschenk, « Le devoir présent », *Bulletin des fontenaysiennes*, juillet 1899.

128 Mme A. Eidenschenk, « La neutralité », *Bulletin des fontenaysiennes*, décembre 1899.

129 Cité par A. Eidenschenk, « La neutralité », *Bulletin des fontenaysiennes*, décembre 1899. À ce sujet, voir Laurence Loeffel, « La construction spiritualiste de la morale laïque ou le projet de fondation de l'autonomie du sujet », in Anne-Claire Husser, Bruno Barthelmé et Nicolas Piqué (dir.), *Les sources de la morale laïque, héritages croisés*, Lyon, ENS éditions, 2009, p. 112.

Albertine Eidenschenk reconnaît que la définition de la neutralité qui apparaît dans le *Dictionnaire de pédagogie* ou dans les textes de loi des années 1880 est insatisfaisante : si la neutralité de l'enseignement signifie son indépendance de la religion, il faut reconnaître qu'il existe de nombreuses zones de friction entre les disciplines au programme et les questions religieuses :

L'histoire oblig[e] à juger, dans le passé au moins, le rôle de la religion, les actes du pouvoir ecclésiastique, l'influence de l'Église et du clergé ; [...] l'instruction morale abouti[t] nécessairement à des problèmes de métaphysique, c'est-à-dire à ceux que la religion prétend résoudre ; [...] l'instruction civique consist[e] précisément à inculquer aux jeunes générations le respect des principes constitutionnels qui font l'État neutre, qui établissent la liberté des cultes, qui enlèvent aux Églises les privilèges dont elles ont joui ou jouissent encore ailleurs¹³⁰.

Dans toutes ces matières, la neutralité absolue ne pourrait exister que si les enseignantes adoptaient une attitude d'abstention à laquelle se refuse Albertine Eidenschenk¹³¹. Elle considère que les professeuses doivent aux futures institutrices la vérité sur toutes les questions. Elles la leur doivent en histoire : Mahomet ne prêchait pas une *fausse* religion, la Réforme ne fut pas la révolte d'un moine débauché, l'Inquisition n'honora pas l'Espagne, pas plus que la révocation de l'édit de Nantes n'honora la France, la Révolution ne fut pas une révolte impie, ni Bonaparte un grand serviteur des Français. Les fontenaysiennes doivent aussi être des servantes de la vérité en morale, en enseignant à leurs élèves que la conscience humaine est sacrée, que l'intolérance conduit à la Saint-Barthélémy, que la justice est supérieure aux considérations de race, de culte, de famille et de patrie. Quant au domaine politique, les enseignantes doivent convaincre leurs élèves que le régime de liberté est le seul honorable pour un peuple, et qu'il faut défendre cette liberté.

La Constitution et la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen sont les premières gardiennes de la liberté politique. Elles sont pourtant régulièrement bafouées sans que le monde enseignant ne soit capable de les défendre. Albertine Eidenschenk rapporte ainsi que lors du Congrès de l'enseignement secondaire de 1899, un professeur d'histoire qui proposait de faire afficher dans les classes la Déclaration se vit opposer une fin de non-recevoir, la majorité considérant que cette proposition était contraire à la neutralité. Albertine Eidenschenk s'en insurge :

Quoi ! des professeurs de l'État [...] se refusent à faire afficher dans les classes le document immortel qui a fixé les principes mêmes de l'État moderne ! Ils admettent qu'il est de leur devoir d'être *neutres* entre ceux qui considèrent la Déclaration des Droits de l'homme comme leur credo [...] et ceux qui l'ont anathématisée ? Ils acceptent

130 A. Eidenschenk, « La neutralité », *Bulletin des fontenaysiennes*, décembre 1899.

131 Yves Verneuil évoque la laïcité « d'abstention » contre celle « de compréhension » dans « École et religion : enjeux du passé, enjeux dépassés, enjeux déplacés ? », *Histoire, monde et cultures religieuses*, 2014/4, n°32, p. 13-27.

de ne pas se prononcer entre ceux qui disent : « *Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses* », et ceux qui voudraient rejeter hors de la patrie française les libres-penseurs, les protestants et les Juifs ! Si c'est ainsi que la neutralité est désormais comprise dans l'Université, c'est la ruine morale de cet antique refuge des idées libérales. J'ai le ferme espoir que cette neutralité honteuse et hypocrite n'est pas la nôtre, à nous, primaires de tous degrés. Elle est un mensonge et une hypocrisie¹³².

La stupéfaction d'Albertine Eidenschenk face à la décision du Congrès est partagée par Pauline Kergomard, qui y a assisté. Elle se range du côté de la minorité qui appelle à ne pas confondre neutralité et renoncement. Elle soutient un orateur qui plaide pour que l'enseignement dans les lycées assume sa différence par rapport à celui qui est distribué dans les écoles catholiques : « [les parents,] lorsqu'ils envoient leurs enfants dans les lycées de l'État, doivent bien se douter que [...] le professeur d'histoire ne les engagera pas à porter le deuil de Charles X¹³³ ». S'il ne peut y avoir d'absolue neutralité en histoire, il n'y en a pas non plus dans l'enseignement civique. C'est donc une erreur d'avoir refusé de placarder dans les lycées de la République la Déclaration des droits de l'homme. Pauline Kergomard développe une anecdote personnelle :

Je connais un recteur [...] qui a dû, à la suite de manifestations intolérantes et brutales, envoyer une circulaire à tous ses collaborateurs [...] pour les engager à faire respecter les juifs ; je me figure que si les enfants avaient eu sous les yeux, depuis qu'ils ont atteint l'âge scolaire, l'article X de la *Déclaration*, la circulaire n'eût été qu'exceptionnellement utile [...] : « *Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public.* »

Comme Albertine Eidenschenk et Pauline Kergomard, Mathilde Salomon se désole probablement du désaveu de la Déclaration des Droits de l'homme par le Congrès secondaire. En effet, quelques mois plus tôt, en janvier 1899, elle rédige justement pour le CSIP un vœu relatif à la place de cette charte démocratique dans l'Instruction publique :

La Déclaration des Droits de l'Homme et du citoyen constitue à elle seule un enseignement civique presque complet. Son admirable préambule en fait comprendre l'importance avec une simplicité qui n'exclut pas la grandeur. Il est à désirer que tout Français soit pénétré [...] à jamais des idées de justice, de dignité humaine, de fraternité, de responsabilité, qui se dégagent de cette noble page de notre histoire nationale. En conséquence les membres du Conseil [...] ont l'honneur de demander : Que la

132 A. Eidenschenk, « La neutralité », *Bulletin des fontenaysiennes*, décembre 1899.

133 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement, le congrès des professeurs de l'enseignement secondaire », *La Fronde*, 29 avril 1899.

Déclaration [...] fasse partie de l'enseignement moral et civique de nos écoles publiques.
Que les élèves des deux sexes aient à l'apprendre par cœur¹³⁴.

Mathilde Salomon approuve sans doute ce qu'Albertine Eidenschenk écrit quelques mois plus tard :

Un professeur laïque n'a pas de raison d'être, s'il ne prépare pas ses élèves, dans un autre esprit que les jésuites et les dominicains, à prendre part à la vie de la cité. S'il ne veut pas être un *émancipateur*, qu'il disparaisse ; d'autres seront toujours mieux qualifiés que lui pour endormir les consciences et préparer des sujets au lieu de citoyens¹³⁵.

Pour Albertine Eidenschenk, pratiquer une neutralité abstentionniste, se gardant de toute intrusion dans le domaine politique, civique ou moral, ce serait se laisser duper :

Pensez-vous que nos adversaires la pratiquent ? [...] Ce parti élève encore la moitié de la jeunesse française. Il la nourrit de préjugés, il la façonne à la servitude, il lui fait aimer son abaissement. Et pendant qu'il jette dans la mêlée politique des générations cuirassées de préjugés féroces, nous y jetterions, nous, des générations sans principes directeurs, sans inébranlables convictions libérales, désemparées avant le combat [...] ? Qui ne voit que cette neutralité est une abdication, j'ose même dire une trahison ?

D'après l'ancienne fontenaysienne, l'enseignement neutre n'est ni possible, ni souhaitable. Il n'est pas possible parce que l'enseignant ne peut transmettre qu'une vérité, basée sur les faits en histoire, sur le principe de tolérance en morale et sur la suprématie de la République dans l'ordre politique. L'enseignement neutre n'est pas non plus souhaitable dans un contexte où l'école catholique ne respecte pas cette neutralité. Albertine Eidenschenk demande à ses lectrices le droit de finir sur un mot personnel. Elle utilise pour la première fois un « je » qui l'implique directement et la place en contradiction avec le devoir de réserve auquel elle est tenue en tant que fonctionnaire :

Je ne suis pas neutre, je ne veux pas l'être, je le trouverais déshonorant. Si, quand mes élèves entendront s'élever de la rue des clameurs de mort contre une classe de citoyens, elles pouvaient une seconde penser que je les approuve ; si, quand elles liront d'épouvantables excitations à la haine et à la persécution, des appels au « sabre libérateur », elles pouvaient douter un instant que je les condamne, j'en serais profondément humiliée : j'aurais le sentiment très net que j'ai manqué à un de mes devoirs essentiels d'éducatrice.

134 Ce vœu apparaît dans les papiers de Mathilde Salomon, sans date. L'accueil réservé à sa proposition a disparu des archives du CSIP. Voir le dossier F/17/12975.

135 Mme A. Eidenschenk, « La neutralité », *Bulletin des fontenaysiennes*, décembre 1899.

C) « C'est l'école primaire qui libèrera ce peuple attardé » : Albertine Eidenschenk et les intellectuelles libres-penseuses dans la France rurale

Le dossier de carrière d'Albertine Eidenschenk ne garde aucune trace de potentielles sanctions de la part de sa hiérarchie concernant ses prises de position peu orthodoxes au sein du *Bulletin des fontenaysiennes*. Il faut dire qu'à notre connaissance, Albertine Eidenschenk ne s'exprime pas pendant l'Affaire dans la presse grand public : elle s'adresse d'abord au lectorat restreint que sont ses paires. C'est dans les années qui suivent l'Affaire qu'elle se trouve en butte à l'hostilité de sa hiérarchie, lorsqu'elle est mutée à l'école normale de Saint-Brieuc, en 1902. Alors qu'elle est née en Seine-et-Marne, qu'elle a vécu à Oran et qu'elle quitte tout juste la Savoie, il lui semble n'avoir jamais vu région aussi archaïque que la Bretagne. Encore bouleversée par l'Affaire, Albertine Eidenschenk découvre un territoire qui lui semble incarner la France réactionnaire, hostile aux Lumières, élevée dans l'intolérance par un catholicisme traditionaliste. C'est là que l'instruction populaire est nécessaire. C'est là aussi que la neutralité dans cette « Guerre des deux France » semble le plus une abdication. C'est là enfin que la personnalité de la directrice dérange le plus.

Albertine Eidenschenk retranscrit une de ses premières excursions sur la péninsule dans un article publié sous différentes formes dans plusieurs périodiques¹³⁶. Dans la première version datant de 1903, elle est effarée à la découverte de la « religieuse Bretagne¹³⁷ ». Le ton est celui de l'ironie. Ainsi, après avoir visité une chapelle, elle déclare : « Il y a en Bretagne tant de Notre-Dame, qu'on se demande comment s'y prennent les pieux bretons pour avoir encore des maladies ». Alors qu'elle est frappée par la pauvreté du pays, Albertine Eidenschenk souligne au contraire l'opulence de l'Église : lorsqu'elle sort de la basilique de Sainte-Anne-d'Auray, elle dit n'éprouver « d'autre sentiment que le regret de savoir entassées là tant de richesses improductives ». Elle condamne l'Église qu'elle accuse d'entretenir l'ignorance des habitants :

C'est la même crédulité aveugle, la même incapacité de comprendre une pensée autre que la sienne, la même haine [...] féroce du "dissident" [...]. Des âmes qui se disent chrétiennes s'indignent qu'on laisse une famille protestante enterrer son enfant en plein jour [...]. "On devrait jeter ça à la voirie". Des prêtres exigent que les enfants morts sans baptême soient, comme les suicidés, enfouis à minuit dans le coin des réprouvés.

Albertine Eidenschenk s'inscrit ici dans un récit républicain qui puise ses racines dans la Révolution française, et qui présente les Bretons comme un peuple qu'il faut convertir d'urgence à la République. Elle considère d'ailleurs, en pays chouan, que les héros « ne sont pas les nôtres ». La Bretagne ne partage ni la même histoire que la France, ni la même langue, ni les mêmes mœurs.

136 A. Eidenschenk, « En Bretagne », *Bulletin des fontenaysiennes*, octobre 1903 ; « En cheminant – En Bretagne », *La Femme nouvelle*, septembre 1904 ; « La religieuse Bretagne », *Annuaire de l'enseignement primaire*, 1906.

137 A. Eidenschenk, « En Bretagne », *Bulletin des fontenaysiennes*, octobre 1903.

Mais Albertine Eidenschenk ne s'arrête pas là : le texte qu'elle publie trois ans plus tard va encore plus loin que celui qu'elle rédige à son arrivée dans la région. Elle y décrit « *le Breton* » comme un type anthropologique particulier, celui de l'humain soumis à une religion abêtissante : « Si nous n'avons pas trouvé une vertu dont le Breton soit redevable à la religion, il n'est pas malaisé de trouver des vices qu'il doit à son long asservissement intellectuel et moral¹³⁸. » Pour elle, l'acculturation des Bretons à la République passe avant tout par leur laïcisation. L'école normale y joue un grand rôle : elle est à la fois une institution de proximité, recrutant les futures institutrices dans la région, et un service public centralisé cherchant à diffuser partout l'idéologie des Lumières. Jean-François Chanet a consacré sa thèse à cette tension entre l'école comme symbole d'une nation unitaire et l'application concrète de l'idéologie scolaire au plus près des « petites patries¹³⁹ ». L'école publique doit transmettre aux élèves les valeurs universelles du progrès et de la démocratie sans les couper de leur environnement d'origine.

Mais alors que le discours républicain souligne les vertus paysannes – travail, prévoyance –, Albertine Eidenschenk trouve le Breton paresseux, incapable de se gouverner, et menteur. Son discours se rapproche de celui de Clarisse Coignet sur les Arabes d'Algérie, qu'il faut « civiliser » :

Tout ceci constitue un portrait peu flatteur du peuple breton, que je crois inférieur moralement à l'ensemble du peuple français. [II] commence à sortir des ornières où l'engageait son passé catholique et monarchique [...]. Chez le Breton, tout est encore à faire. [Mais] la lumière [...] gagne irrésistiblement. [...] C'est l'école primaire qui libèrera ce peuple attardé aux rêves d'un autre âge¹⁴⁰.

Dans les textes d'Albertine Eidenschenk se superposent le mépris d'une bourgeoise envers des paysans, le mépris d'une urbaine envers des ruraux, le mépris d'une laïque envers de fidèles pratiquants, le mépris d'une intellectuelle envers des ignorants, le mépris d'une femme envers un monde rustique où le patriarcat est particulièrement prégnant. Ce regard surplombant à tendance moralisatrice s'inscrit dans un ensemble discursif plus vaste qui tisse un lien entre ruralité, inculture et absence de politisation. Cette ligne est par exemple celle tenue par Pauline Kergomard, habituée par ses fonctions à une très grande mobilité géographique. À une époque où s'amorce « la fin des terroirs¹⁴¹ », cette fonctionnaire de haut rang participe au « lent processus de colonisation intérieure¹⁴² » qu'entreprend la République. Elle est la médiatrice entre le monde rural et le jeu politique national. Comme ceux d'Albertine Eidenschenk, ses récits donnent l'image d'une France coupée en deux entre des classes éclairées et des « “indigènes” aux mœurs archaïques¹⁴³ ».

138 A. Eidenschenk, « La religieuse Bretagne », *Annuaire de l'enseignement primaire*, 1906, p. 439-458.

139 Jean-François Chanet (préface de Mona Ozouf), *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.

140 A. Eidenschenk, « La religieuse Bretagne », *Annuaire de l'enseignement primaire*, 1906, p. 439-458.

141 Eugen Weber (traduction d'Antoine Berman et de Bernard Génies, préface de Mona Ozouf), *La fin des terroirs : la modernisation de la France rurale : 1870-1914*, Paris, Fayard, Pluriel, 2011 [1976].

142 D'après Marc Abélès, « compte-rendu d'E. Weber, *La fin des terroirs* », *Homme*, 1985, n° 24/1, p. 120-122.

143 *Ibid.*

Nulle part cet archaïsme n'est plus flagrant que sur les questions d'hygiène, récurrentes dans tous ces textes. Albertine Eidenschenk et Pauline Kergomard portent une attention particulière aux enfants, premières victimes de l'insalubrité dans le monde rural. Pauline Kergomard répète par exemple aux institutrices maternelles de Montauban les idées reçues néfastes qui affectent le traitement des nourrissons dans certaines régions. Souvent, la crasse sincipitale du nouveau-né est considérée comme un résidu du Saint-Chrème du baptême : les mères refusent par conséquent de nettoyer le crâne des enfants. Pauline Kergomard se souvient comment, jeune mère en Bretagne en 1871, elle savonnait la tête de son second fils chaque matin, à la différence des paysannes :

Je voulais que mon séjour ne fût pas inutile aux habitants du village, et je me suis mise à faire, non pas de la médecine, je n'en avais ni le savoir ni le droit, mais au moins de l'hygiène, et j'ai entrepris de nettoyer la tête à toute la population infantine. J'ai fait cadeau à chaque mère d'une petite éponge, et chaque matin je faisais la tournée. Mon bébé à moi était si rose, si potelé, si vivant, qu'on ne pouvait vraiment croire que mon procédé fût dangereux. Malheureusement je suis partie, et l'ignorance, l'indolence surtout ont repris le dessus. Mais vous restez, vous ! votre influence est donc durable¹⁴⁴.

Comme Albertine Eidenschenk, Pauline Kergomard est convaincue du rôle d'exemplarité du personnel enseignant dans les régions reculées. Les écoles normales doivent être les pionnières de la républicanisation de la Bretagne, qui est une œuvre d'instruction autant que d'hygiénisation. Mais ce type de discours est souvent localement mal accueilli. Ainsi, lorsqu'à Clermont-Ferrand, Pauline Kergomard conseille aux institutrices des écoles maternelles de laver régulièrement tout le corps des enfants, elle est considérée par les journaux auvergnats comme une pornographe¹⁴⁵.

Les expériences de Pauline Kergomard et d'Albertine Eidenschenk sont similaires à celle que Madeleine Vernet retranscrit dans *Pages libres* en 1903 où elle réunit ses observations dans un portrait terrible du paysan normand. L'hygiène est encore une fois centrale : « À propos des enfants, voulez-vous encore une superstition cauchoise ? “Les poux sont indice de bonne santé”¹⁴⁶. » On ne lave d'ailleurs jamais les bébés à grande eau : il n'y a aucune raison de le faire puisqu'ils ne se salissent pas. Les adultes mêmes ne se lavent que le dimanche, et encore, seulement la figure et les mains, puisque les habits, sur le reste du corps, empêchent la saleté de passer. Il ne faudrait à pas songer à laver les parties couvertes, puisqu'il ne faut pas « regarder son corps ». D'après l'adage local, « malgré leur saleté et leur manque d'hygiène, [les bébés] deviendront tout de même des gaillards. Est-ce qu'on n'élève pas les cochons sur le fumier ? ». Madeleine Vernet se désole : « Que voulez-vous répondre à cette indifférence ? Et quelle école en triomphera ? »

144 Pauline Kergomard, *Quelques mots d'hygiène scolaire*, brochure d'une conférence réalisée le 25 mai 1881, *op. cit.*

145 Voir le dossier de carrière de Pauline Kergomard, F/17/23588/B.

146 Madeleine Vernet, « Lettre d'une Cauchoise à un Parisien », *Pages libres*, 31 octobre 1903.

D'après elle, la plupart des écoles primaires publiques du pays de Caux ne sont pas à la hauteur de leur tâche. Dans ce tissu rural, il y aurait deux types d'instituteurs. D'abord, l'instituteur indépendant, une exception, qui veut que l'école soit fréquentée assidûment : il est en butte à la malveillance collective. L'autre, c'est celui qui tient à sa tranquillité, se lie avec le maire et le curé, joue de la musique à l'église et fait le catéchisme en classe. Il s'attire alors la bienveillance. De toute façon, dans ces communes, en général, « le véritable instituteur [...], c'est le curé¹⁴⁷ ».

Lorsqu'un étranger bien intentionné arrive au village, il est mal accueilli : « en tout homme qu'il ne connaît pas, notre paysan soupçonne un ennemi ». Ce rejet de l'étranger est inéluctable, surtout quand cet étranger est une étrangère, et qu'elle arrive avec des idées neuves. Ainsi, malgré ses principes humanistes, la mère de Madeleine Vernet, qui s'installe en pays de Caux sans fréquenter l'église, devient une cible : sa libre-pensée suffit à en faire ce qu'Albertine Eidenschenk appelle une dissidente, et aucune dissidence n'est possible en pays de Caux¹⁴⁸.

C'est dans cette même posture de dissidente que se trouve Albertine Eidenschenk lorsqu'elle arrive à Saint-Brieuc. Elle est directement confrontée aux mœurs bretonnes dans les murs de son école normale, où de nombreuses jeunes filles continuent de témoigner de peurs irraisonnées liées aux superstitions les plus répandues dans le pays. La directrice ne désarme pas : à la différence de Madeleine Vernet, elle a confiance en l'œuvre scolaire de la République et déclare que c'est pour elle « une joie profonde de travailler dans nos paisibles et studieuses maisons à hâter l'avènement des temps nouveaux dont les signes précurseurs se multiplient tous les jours¹⁴⁹ ». Pour reprendre la formule d'Alain, aux yeux d'Albertine Eidenschenk, l'instituteur – et *a fortiori* l'institutrice – est un « ambassadeur et négociateur entre le peuple parent et le peuple enfant¹⁵⁰ ». Pour ce faire, Albertine Eidenschenk s'en tient à ses convictions laïques : en Bretagne comme ailleurs, « il n'y a qu'une manière de respecter les consciences, c'est de les affranchir¹⁵¹ ».

D) « L'incident Eidenschenk » à Saint-Brieuc : l'administration face à une directrice « sectaire »

Mais cela ne plaît pas à M. Mouet, l'inspecteur d'académie, surtout lorsqu'en avril 1903, les noms d'Albertine et de Laurent Eidenschenk apparaissent dans une souscription pour l'organisation d'un banquet le vendredi saint dans le quotidien libre-penseur *La Raison*, accompagné d'une caricature où un boucher se tient entre un abbé et un porc, tous deux fort gras, et se demande lequel est le cochon. Albertine Eidenschenk est immédiatement convoquée par l'inspecteur et rappelée « à

147 Madeleine Vernet, « Lettre d'une Cauchoise à un Parisien », *Pages libres*, 31 octobre 1903.

148 Pour une vision plus générale du rapport de Madeleine Vernet au monde paysan, voir ses articles dans *Pages libres* : « Lettre d'une Cauchoise à un Parisien », 31 octobre 1903 ; « Les bureautins », 2 avril 1904 ; « Une femme dans un village », 29 avril 1905 ; « Les Bureautins, faits nouveaux », 11 novembre 1905.

149 A. Eidenschenk, « En Bretagne », *Bulletin des fontenaysiennes*, octobre 1903.

150 Cité par Jean-François Chanut, « Les instituteurs entre État-pédagogue et État-patron, des lois républicaines aux lendemains de la Grande Guerre », in Marc-Olivier Baruch et Vincent Duclert, *Serviteurs de l'État : une histoire politique de l'administration française : 1875-1945*, Paris, La Découverte, 2000, p. 359-372.

151 Citée par Odette Laguerre, « Portrait de femme : Mme Eidenschenk », *La Fronde*, 1^{er} juillet 1904.

un sentiment plus exact de la réserve que la neutralité scolaire lui impose¹⁵² ». La directrice répond qu'elle est en droit d'affirmer sa foi en donnant son nom à une association de libres-penseurs. Elle confie par ailleurs que le don d'un franc cinquante qu'elle a fait à l'association n'avait rien à voir avec son banquet, auquel elle n'avait aucune intention d'être mêlée. L'inspecteur met en doute sa sincérité. Il sait que la directrice s'est déjà rendue l'année précédente à un Banquet de la Ligue d'action républicaine qui s'est tenu à Saint-Brieuc même¹⁵³.

Le recteur, alerté, informe le ministre de l'Instruction publique du dossier à charge contre Albertine Eidenschenk. Ce dernier répond : « Je partage votre manière de voir sur cet incident, et j'estime avec vous que la Directrice de l'École Normale de Saint-Brieuc, où se trouvent des jeunes filles appartenant en grande majorité à la religion catholique, aurait dû ne pas oublier la réserve et la discrétion que lui commande sa fonction¹⁵⁴. » Cependant, le ministre désapprouve toute mise en garde contre Albertine Eidenschenk, au cas où cette dernière aurait l'idée de faire publier cette lettre dans la presse, et de créer ainsi la polémique.

Les accusations portées contre Albertine Eidenschenk ont beau sembler plus graves que celles émises à l'encontre de Marie Baertschi à l'école normale de Versailles, elles prennent place dans un contexte politique tout autre, plus à l'avantage de la fonctionnaire. Alors que Marie Baertschi était considérée comme hostile aux croyances religieuses de ses élèves dans le contexte de l'« esprit nouveau », qui commandait un apaisement avec les catholiques, puis dans celui de l'affaire Dreyfus où l'administration cherchait à endiguer toute polémique, les ennuis administratifs d'Albertine Eidenschenk ont pour toile de fond le combisme et le triomphe de la République anticléricale. Étant donné que les journaux locaux n'ont pas relayé en Bretagne l'adhésion du couple Eidenschenk à l'Association nationale de la libre-pensée, l'administration s'en tient à un blâme oral donné par l'inspecteur : il ne faudrait pas que l'affaire s'envenime et que l'Instruction publique soit accusée par les républicains les plus anticléricaux de persécuter une de ses enseignantes laïques.

Mais « l'incident Eidenschenk¹⁵⁵ » ne s'arrête pas là. Alors qu'avec la directrice précédente, toutes les élèves-maîtresses de l'école normale de Saint-Brieuc se rendaient à la messe, l'inspecteur d'académie constate que seule une vingtaine des 88 continue à fréquenter l'église depuis l'arrivée d'Albertine Eidenschenk. Il s'en désole auprès du recteur : « je crains fort que nous n'ayons en Mme Eidenschenk non une Directrice tolérante et circonspecte, ce qui serait si nécessaire en Bretagne, mais une Directrice tout à fait sectaire [...] doublée [...] d'« une arriviste »¹⁵⁶ ». Face aux récriminations de l'inspecteur, Albertine Eidenschenk se met en règle en envoyant une lettre aux parents à la fin du mois de mai 1903 : ils peuvent demander que leur fille assiste aux offices, qu'elle n'y assiste pas, ou qu'elle soit laissée libre de son choix. Des 84 réponses obtenues, 76 parents laissent leur fille libre de son choix, 6 refusent qu'elle se rende à la messe et 4 réclament qu'elle y

152 Lettre du recteur de l'académie de Rennes au ministre, 8 mai 1903, dossier d'Albertine Eidenschenk, F/17/23836/B.

153 Lettre de l'inspecteur d'académie des Côtes du nord au recteur, 21 mai 1903.

154 Lettre du ministre au recteur, 14 mai 1903.

155 Selon la formule de l'inspecteur d'académie dans sa lettre confidentielle au recteur, 11 juillet 1903.

156 Lettre de l'inspecteur d'académie au recteur, 21 mai 1903.

soit accompagnée tous les dimanches. Une élève n'ayant ni père, ni mère, ni tuteur est autorisée par Albertine Eidenschenk à agir à sa guise. La directrice écrit à l'inspecteur d'académie :

Un sentiment très vif de dignité s'est manifesté chez les élèves-maîtresses à propos de cette consultation. Le plus grand nombre d'entre elles ont tenu, qu'elles aillent à la messe ou s'abstiennent, à ce qu'il soit bien entendu qu'elles agissaient en pleine liberté et non par contrainte. Nous n'avons, à mon avis, qu'à nous louer de ce sentiment de dignité personnelle. Si, comme je l'espère, l'éducation de l'École normale a contribué à le faire éclore, j'estime que c'est un heureux résultat. Si, d'autre part, nos élèves ont appris à l'École Normale que dans les matières de foi la contrainte, dans quelque sens qu'elle s'exerce, est une immoralité ; si elles ont réussi à faire adopter cette idée par leurs familles, je considère que nous avons fait faire un progrès très heureux à une partie de l'esprit public, dans un pays comme celui-ci, où l'on est si peu fait à la tolérance, où l'on admet si difficilement que les dissidents aient droit au respect¹⁵⁷.

Entre-temps, et devant le caractère alarmé de l'inspecteur d'académie, un inspecteur général se rend à Saint-Brieuc pour mener une enquête sur l'accusation de violation de la neutralité qui pèse sur Albertine Eidenschenk. L'inspecteur d'académie reproche en effet à la directrice d'exercer sur les élèves-maîtresses une pression pour leur faire abandonner leur religion. Il considère que les jeunes filles sont manipulées. Par ailleurs, il déplore qu'Albertine Eidenschenk ait dicté la lettre aux élèves : « J'avais bien conseillé à Mme la Directrice de consulter les parents, mais j'avais cru devoir ajouter [...] qu'il convenait de laisser ses jeunes élèves-maîtresses en dehors de cette affaire si particulièrement délicate¹⁵⁸. » Le fossé qui sépare M. Mouet d'Albertine Eidenschenk n'est nulle part plus flagrant que dans cette phrase. Alors que l'un affirme que la décision de fréquenter l'église relève exclusivement de la décision parentale – c'est la fameuse « liberté du père de famille » – l'autre considère les élèves comme les premières intéressées à leur propre vie morale et religieuse.

Lorsqu'il se rend à l'école normale de Saint-Brieuc, l'inspecteur général a tôt fait de trancher le conflit qui oppose la directrice à l'inspecteur d'académie. Il considère qu'avant les familles, c'est d'abord l'inspecteur d'académie qui est gêné par l'absence des jeunes filles à la messe dans la paroisse qu'il fréquente : « M. Mouet, qui aime surtout sa tranquillité [...] a dû regretter un pareil changement dans les habitudes culturelles des normaliennes¹⁵⁹ ». L'inspecteur général soupçonne par ailleurs son subordonné de ne pas être aussi « laïque » qu'Albertine Eidenschenk. Ainsi, lorsqu'il se résout à diffuser la circulaire nationale réclamant le retrait des emblèmes religieux dans les écoles publiques, M. Mouet insiste, dans le bulletin départemental, sur les moyens par lesquels on peut se dispenser de ces retraits sans se mettre hors-la-loi. Pour l'inspecteur général, il est clair que

157 Lettre d'Albertine Eidenschenk à l'inspecteur d'académie, 27 juin 1903.

158 Lettre de l'inspecteur d'académie au recteur le 17 juillet 1903.

159 Lettre de l'inspecteur général au ministre de l'Instruction publique, 17 juin 1903.

Mme Eidenschenk a, de la neutralité, une conception plus nette, plus arrêtée, plus laïque que celle de M. Mouet ; ce que j'ai là dans les cahiers d'élèves, ce que j'ai entendu en leçon me rassure entièrement : la directrice de St Briec a une trop haute idée de ses fonctions, un trop grand respect de la conscience de ses élèves pour qu'on craigne aucune pression portant atteinte à leurs convictions religieuses. [...] L'atmosphère morale de l'école [...] est des plus saines ; les élèves sont sans cesse sollicités à la réflexion personnelle, à la critique de leurs propres idées, de leurs sentiments, à la sincérité absolue. L'enseignement moral n'y est nullement agressif, mais la révélation des vérités scientifiquement établies, les grandes hypothèses sur l'organisation de l'univers, etc., ne laissent pas d'émouvoir ces jeunes âmes et de les amener à l'idée que toute vérité est relative, perfectible. C'est sur cette idée que Mme Eidenschenk [...], fonde la vraie tolérance, le respect de la pensée d'autrui [...]. Les intolérants, les fanatiques n'y trouveront peut-être pas leur compte, mais que pourrions-nous y faire¹⁶⁰ ?

L'inspecteur général fait par ailleurs preuve d'une grande clairvoyance quant au caractère genré de cette question. Dans sa lettre au ministre, il explique qu'une affaire similaire à « l'incident Eidenschenk » a eu lieu à Troyes : à l'occasion d'un changement de direction, la majorité des élèves, qui, d'après lui, n'attendaient que cela, ont cessé de pratiquer le catholicisme, ce qui déclencha la suspicion envers une directrice loyale. Face à la défiance qui entoure ces émancipations religieuses, l'inspecteur général conclut : « Pour les jeunes filles, le fait paraît scandaleux ». Lors de son enquête à Saint-Briec, l'inspecteur général interroge le directeur de l'école normale de garçons, qui ignore le nombre d'élèves-maîtres se rendant à la messe, puisqu'il les laisse libres de leurs convictions, sans que personne ne s'en émeuve.

S'il existe une différence dans l'appréciation du comportement religieux des élèves-maîtres et des élèves-maîtresses, il existe aussi une grande disparité dans l'appréciation du comportement politique des fonctionnaires selon qu'ils sont hommes ou femmes. Le couple Eidenschenk est à ce propos exemplaire. Alors que la présence du nom d'Albertine Eidenschenk dans le journal *La Raison* remonte jusqu'au ministre, il n'en est fait aucune mention dans le dossier de carrière de son mari, professeur au lycée de Saint-Briec. Certes, en avril 1903, l'inspecteur d'académie dit regretter que « M. Eidenschenk ait tendance à trop prêter son nom à certaines manifestations dont un professeur de lycée devrait s'abstenir¹⁶¹ ». Mais cette remarque ne donne pas lieu à une enquête administrative. L'année suivante, l'inspecteur précise que Laurent Eidenschenk est le président de la section locale de la Ligue des droits de l'homme et qu'il se présente aux élections municipales sur la liste socialiste¹⁶². Après avoir exposé les activités politiques de Laurent Eidenschenk, l'inspecteur d'académie ne se permet pas de commentaire. De même, lorsque ce professeur fait, la même année,

160 Lettre de l'inspecteur général au ministre de l'Instruction publique, 17 juin 1903.

161 Document daté du 13 avril 1903, dossier de carrière de Laurent Eidenschenk, F/17/22193/A.

162 Document daté du 18 avril 1904.

une conférence sur les effets de la révocation de l'édit de Nantes, cela apparaît dans son dossier de carrière sans que ses supérieurs ne se posent la question du devoir de réserve¹⁶³.

À l'inverse, les supérieurs d'Albertine Eidenschenk témoignent constamment de leur étonnement devant cette « neutralité active » qu'elle a théorisée pour la première fois dans le *Bulletin des fontenaysiennes* en 1899 et qu'elle applique tout au long de sa carrière. Lorsqu'en 1903, l'enquête de l'inspecteur général donne raison à Albertine Eidenschenk contre M. Mouet, celui-ci sollicite le soutien du recteur. Il refuse de se ranger à l'avis de l'inspecteur général :

Je garde entière ma conviction que l'œuvre qui s'accomplit ici est mauvaise et portera avant peu des fruits amers¹⁶⁴. [...] Puisse l'œuvre qu'elle accomplit sans le moindre remords ne pas se retourner un jour contre elle et contre l'école laïque... ! Je décline, quant à moi, d'ores et déjà, toute responsabilité dans ce qui pourra subvenir demain¹⁶⁵.

Le recteur prêtant manifestement une oreille très attentive à l'inspecteur d'académie, il reproduit dans ses propres commentaires ses réserves envers la « neutralité active ». En 1904, il écrit qu'Albertine Eidenschenk « pratique, en matière politique et religieuse, ce qu'elle-même appelait, récemment, la “neutralité active”. [On] peut se demander si c'est son devoir et son droit, et si la neutralité active est la vraie neutralité¹⁶⁶ ». La même année, l'élection d'Albertine Eidenschenk au CSIP assoit sa légitimité aux yeux de ses supérieurs. En 1905, elle est décrite comme « vigoureusement laïque¹⁶⁷ », mais l'inspecteur se contente de constater qu'elle développe au quotidien « l'idéal rationnel qui est le sien », sans y attacher de reproche. Les remontrances qui lui avaient été faites en 1903 en raison de son adhésion à la libre-pensée ne la dissuadent pas, deux ans plus tard, d'assumer de nouveau ses convictions. Elle et son mari figurent en effet parmi les membres du Congrès international qui se tient à Paris en 1905 où il est question de libre-pensée, de pacifisme et de socialisme internationaliste¹⁶⁸. Cela n'empêche pas Albertine Eidenschenk d'obtenir la même année la direction de l'école normale de Douai, la plus grande de l'Hexagone. Cette nomination peut être interprétée, à l'heure de la Séparation, comme une reconnaissance, de la part de l'administration, de la pertinence de cette « neutralité active » dont elle se revendique. Le jugement que le directeur départemental émet à son arrivée à Douai est significatif : « Esprit à tendances positives, pensée très nette, jugement ferme. Grande maîtrise de soi. Sous des dehors calmes et un peu froids on devine chez elle une volonté énergique et persévérante. Elle sait ce qu'elle veut, et elle le veut fortement¹⁶⁹. »

163 Document daté du 25 mars 1904.

164 Lettre confidentielle de M. Mouet au recteur, 11 juillet 1903, dossier d'Albertine Eidenschenk, F/17/23836/B.

165 Lettre de l'inspecteur d'académie au recteur, 17 juillet 1903.

166 Lettre du recteur au ministre de l'Instruction publique, 29 février 1904.

167 Rapport d'inspection signé par l'inspecteur d'académie, 14 février 1905.

168 *Congrès universelle de la libre-pensée*, 1905, Paris, Imprimerie Jean Allemane, 47 p., p. 35.

169 Rapport du directeur départemental, 8 avril 1906, dossier de carrière d'Albertine Eidenschenk, F/17/23836/B.

La Séparation des Églises et de l'État valide politiquement la « neutralité active » prônée par Albertine Eidenschenk. Cette dernière considère d'ailleurs que la nouvelle loi devrait avoir des effets directs sur les écoles publiques. Avec les six élus du corps primaire au CSIP, elle dépose donc le vœu suivant le 12 octobre 1906 :

Considérant que, depuis le vote de la loi de Séparation de l'Église et de l'État, il ne saurait être question dans les règlements scolaires de l'envoi des élèves à l'église pour les catéchismes et les exercices religieux, Émettent le vœu que les prescriptions relatives au catéchisme et aux exercices religieux soient supprimées de l'article 5¹⁷⁰.

La Section permanente refuse cette proposition : les enseignants continuent d'accompagner les élèves au catéchisme. Albertine Eidenschenk fait partie d'une avant-garde laïque qui reste minoritaire dans les instances de l'Instruction publique. Cela ne l'empêche pas de bénéficier d'un large soutien dans ses nouvelles fonctions à Douai : à la veille de la Grande Guerre, ses supérieurs considèrent que « c'est une laïque, mais nullement une sectaire¹⁷¹ », et comptent même de lui donner un rôle plus grand en envisageant de la nommer inspectrice générale des écoles normales de jeunes filles, ce qui serait une première pour une femme¹⁷².

E) Petits et grands secrets du bonheur, éloge de la dissidence

Élue en 1904 au CSIP, nommée l'année suivante à la tête de la plus grande école normale de filles, Albertine Eidenschenk siège aussi au comité du *Bulletin de l'Union pour l'action morale*, qui regroupe de nombreux intellectuels dont Émile Duclaux, Maurice Bouchor, Léon Brunschvicg, Georges Deherme, Paul Desjardins, Charles Gide, Daniel Halévy, Gabriel Monod, Gabriel Séailles et Charles Wagner. Albertine Eidenschenk est à cette période la seule femme à figurer au sein du comité de rédaction, sans toutefois être membre du conseil d'administration¹⁷³.

Alors que la plupart des textes signés par des femmes apparaissent dans le petit bulletin *Pour nos enfants*, annexe du *Bulletin de l'Union pour l'action morale*, c'est dans la revue officielle qu'Albertine Eidenschenk signe début 1904 un texte sur sa conception de la neutralité scolaire¹⁷⁴. Le contenu rappelle le texte publié en 1899 dans le *Bulletin des fontenaysiennes*, mais il s'adresse à un public beaucoup plus vaste. Ce n'est plus une fontenaysienne qui parle à ses collègues, c'est une intellectuelle qui fait savoir son opinion sur une question qui intéresse tout Français.

170 Vœu déposé le 12 octobre 1906 par Murgier, Eidenschenk, Toutey, Boitel, Laugier, Devinat et discuté le 28 décembre 1906, Procès-verbaux du CSIP, F/17/13643.

171 Rapport d'inspection du 8 août 1911, F/17/23836/B.

172 Dossier d'Albertine Eidenschenk, 2 T 265, AD du Nord, Lille. Voir le chapitre 8.

173 Au conseil d'administration siègent 5 femmes, qui ne sont néanmoins pas membres du comité de rédaction : Mlles Emma Wust, Jeanne Scherer, Amélie Allégret, Mmes Mary Duclaux et Louise Compain.

174 Les numéros du *Bulletin de l'Union pour l'action morale* du début de l'année 1904 sont inaccessibles à la BnF. Mais Odette Laguerre fait mention du texte d'A. Eidenschenk dans un article de *La Fronde* du 1^{er} juillet 1904.

C'est à cette même période qu'Albertine Eidenschenk s'exprime dans *L'École nouvelle*. Si elle a déjà rédigé plusieurs articles pour cet hebdomadaire, ceux-ci sont jusqu'alors anonymes, puisqu'ils sont signés « une directrice ». À partir de l'automne 1904, Albertine Eidenschenk devient une collaboratrice régulière de *L'École nouvelle* : elle publie tous les quinze jours des conseils aux institutrices sous le titre « Petits et grands secrets du bonheur ». Ces textes sont ensuite regroupés pour être édités en 1907 chez Delagrave¹⁷⁵. Là encore, Albertine Eidenschenk élargit son lectorat : alors que les « Petits et grands secrets du bonheur » étaient d'abord des conférences du matin, prononcées par une directrice devant ses élèves-maîtresses, ils deviennent en 1904 des articles dans une revue pédagogique puis en 1907 les chapitres d'un ouvrage publié chez un grand éditeur. Dans ce qui constitue son premier livre, Albertine Eidenschenk s'adresse aux élèves des écoles normales, mais aussi à toute femme qui s'intéresse aux questions d'éducation. D'après elle, le seul mérite de son ouvrage, « si l'on veut bien lui en reconnaître un, est d'avoir été vécu avant d'être écrit¹⁷⁶. »

En 1907, Albertine Eidenschenk publie dans un ouvrage grand public les affirmations qui lui avaient valu une enquête administrative quatre ans plus tôt. Elle ne renie rien de sa conception de la laïcité : le laïque est celui qui cherche et propage la vérité. La vérité, c'est *ce qui est* dans l'ordre physique, mais c'est aussi *ce qui est* dans l'ordre moral, c'est-à-dire l'aspiration de l'âme humaine à la justice. Pour elle, la vérité, « c'est le lent effort de l'humanité pour se conquérir elle-même sur son ancêtre, l'anthropoïde des premiers âges, et pour construire un monde où l'homme soit plus doux à l'homme¹⁷⁷ ». Dans cette marche du progrès, l'action éducative est fondamentale et la profession d'enseignante n'est comparable à aucune autre : c'est un métier, avec ses techniques, mais c'est aussi un engagement, qui nécessite de mettre sa vie en adéquation avec ses valeurs. Or, pour Albertine Eidenschenk, « c'est un avantage inappréciable pour le bonheur d'avoir une profession dans laquelle on peut mettre à la fois toute son intelligence et tout son cœur¹⁷⁸ ».

Selon l'auteure, les nouvelles institutrices doivent comprendre les exigences afférentes à l'épithète « laïque » qui les caractérise : « L'institutrice laïque dont l'essentielle mission – j'emploie à dessein ce mot que d'aucuns trouvent trop ambitieux – est d'enseigner aux enfants de la démocratie à vivre selon la raison, doit donner à tous l'exemple d'une vie que la raison conduit¹⁷⁹. » Car il ne suffit pas de *savoir* la vérité, encore faut-il *l'appliquer* :

Telle vérité scientifique ou historique, admise par notre intelligence, devrait modifier radicalement nos conceptions religieuses ; il arrive qu'elle les laisse intactes, en dépit de cet axiome rationnel : « tout jugement contradictoire est faux ». [...] Dans notre monde, ceux qui veulent mettre leur conduite en accord avec leurs principes sont des exceptions

175 Albertine Eidenschenk-Patin, *Variétés morales et pédagogiques. Petits et grands secrets du bonheur*, Paris, Delagrave, 1907.

176 *Ibid.*, préface.

177 *Ibid.*, p. 24.

178 *Ibid.*, p. 42.

179 *Ibid.*, p. 58.

qu'on voit d'un mauvais œil. Il est bien vu de faire, par intérêt ou par faiblesse, élever ses enfants dans une religion où on n'accepte pas les dogmes. Si au contraire vous voulez donner à vos enfants l'exemple d'une sincérité [véritable] ; si vous voulez qu'une inflexible loyauté soit la loi de leur vie comme de la vôtre, [...] alors vous perdez quelque chose de la considération publique¹⁸⁰.

Dans son ouvrage, Albertine Eidenschenk revient sur son propre parcours intellectuel. Fontenay fut sa première révélation morale. L'affaire Dreyfus en constitue la deuxième étape. Comme chez Marie Baertschi et Mathilde Salomon, le nom de Dreyfus est absent de l'argumentation, mais la référence est évidente :

Pour nous, depuis qu'une affaire retentissante, qui a bouleversé la conscience de la France et ébranlé le monde, nous a obligés à descendre plus profond en nous-mêmes et à réviser toutes nos idées, toutes nos croyances, « [...] toute vertu qui ne peut soutenir le regard clair et fixe de la justice est pleine de ruses et malfaisante... » (Maeterlinck)¹⁸¹.

Si Albertine Eidenschenk cite ici Maeterlinck, c'est Emerson qui revient le plus fréquemment sous sa plume, et notamment cette phrase : « ‘Pour être un homme [...] il faut être un dissident.’ Ne craignons pas d'être des dissidents chaque fois que la vérité, la justice, la dignité sont en jeu¹⁸². »

Cet apprentissage de la dissidence, Albertine Eidenschenk l'a fait au cours de l'Affaire. N'est-ce pas le moment par excellence où une minorité, cherchant à mettre ses actes en cohérence avec ses convictions, a prouvé qu'il fallait oser s'affirmer, y compris dans l'adversité ? Selon la formule d'Emerson, la dissidence ne devrait pas être l'apanage d'une élite : « pour être un *homme*, il faut être un dissident ». C'est la vie humaine en tant que telle qui n'a de sens que si l'individu fait fructifier la liberté qu'il a reçue en héritage. Pour Albertine Eidenschenk, alors que la vie sociale constitue constamment une entrave à la dissidence et pousse au conformisme, l'éducation doit développer la capacité de chacun à faire sécession. Il faut admettre qu'une telle pensée, appliquée dans les écoles normales de filles, a tout pour effrayer un certain nombre d'observateurs.

IV- Quelle laïcité pour le xx^e siècle ? Les intellectuelles face au séisme combiste

Les controverses qui se font jour au tournant du xx^e siècle au sujet de la laïcité marquent, selon Pierre Ognier, la disparition d'une « laïcité religieuse » enfantée par les lois scolaires, qui, en

180 *Ibid.*, p. 31-32.

181 *Ibid.*, p. 34-35.

182 *Ibid.*, p. 32.

préservant une aspiration à la transcendance, n'aurait joué qu'un rôle transitoire vers un modèle plus anticlérical¹⁸³. L'Affaire constitue un tournant à ce sujet. Comme le montre Jean-Paul Honoré, la période dont elle accouche est « jalonnée de mots neufs¹⁸⁴ » qui témoignent d'une radicalisation du débat. On voit apparaître les termes « laïciser », « laïcisation », « laïcisateur ». De même, le substantif « combisme » se diffuse à partir de 1904. Cette nouvelle ligne politique s'impose lorsqu'Émile Combes succède à Pierre Waldeck-Rousseau à la présidence du Conseil au printemps 1902. Pour Christian Sorrel, le combisme est une « nouvelle figure du combat des deux France sans cesse rejoué depuis 1789, [...] à l'heure où le rêve de la génération Ferry d'une laïcité religieuse semble être dans l'impasse¹⁸⁵ ». Il n'est alors plus question de la laïcité théorisée par les protestants dans les années 1880, ni de l'« esprit nouveau » du milieu des années 1890.

Il s'agit ici de réaliser une typologie des conceptions de la laïcité défendues dans le sillage de l'Affaire par les femmes les plus actives dans les débats relatifs à l'école. Après avoir étudié le parcours dreyfusard de Mathilde Salomon, de Marie Baertschi et d'Albertine Eidenschenk, il convient d'élargir le spectre d'analyse en incluant notamment Pauline Kergomard, Jeanne Desparmet-Ruello, Marie Dugard et Clarisse Coignet pour étudier la manière dont elles conçoivent les relations entre école et religion au sortir de l'Affaire. Ce faisant, il s'agit de se demander si le basculement antireligieux que les historiens constatent au début du XX^e siècle est perceptible dans les discours féminins. Est-ce qu'au contraire, les intellectuelles continuent de défendre cette « laïcité religieuse » dans laquelle elles ont été formées, puisque les 20 ans qui suivent les lois scolaires apparaissent dans l'enseignement féminin, selon Françoise Mayeur, « comme une période où règne en quelque sorte l'esprit protestant¹⁸⁶ » ? Ou sont-elles tentées, comme leurs homologues masculins, par une radicalisation antireligieuse, passant de la laïcité au laïcisme ?

A) Pauline Kergomard, « vieille huguenote » et dreyfusarde anticatholique

Lorsqu'il analyse le débat sur les rapports entre Églises et État à la suite de l'Affaire, Julien Bouchet propose de répartir les intellectuels en quatre catégories¹⁸⁷ : il y a un « anticléricalisme politique », hostile à l'emprise politique et sociale du catholicisme mais qui ne s'attaque pas à la religion ; il y a un anticléricalisme libre-penseur qui attaque le catholicisme dans ces dogmes ; il existe aussi un anticléricalisme libre-penseur et foncièrement antireligieux, qui méprise tous les déistes. Quatrième et dernier groupe, les anticléricaux « fanatiques », les plus radicaux, qui s'en prennent à toute forme de spiritualité.

183 Voir Pierre Ognier, *Une école sans Dieu ?*, op. cit., p. 9.

184 Jean-Paul Honoré, « Le vocabulaire de l'anticléricalisme en France de l'Affaire à la Séparation (1898-1905) », *Mots. Les langages du politique*, n°5, octobre 1982, p. 69-84.

185 Christian Sorrel, *La République contre les congrégations : histoire d'une passion française (1899-1914)*, Paris, éditions du Cerf, 2003, p. 119.

186 Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit., p. 365.

187 Julien Bouchet, « L'avenir impossible : la crise du projet laïc à la fin du XIX^e siècle » in Claire Barel-Moisan, Aude Déruelle, José-Luis Diaz (dir.), *Le XIX^e siècle face au futur. Penser, représenter, rêver l'avenir au XIX^e siècle, Actes du VII^e congrès de la SERD*, 2018, en ligne : <https://serd.hypotheses.org/1837>.

Quelle place Pauline Kergomard occupe-t-elle dans ce nuancier ? L'inspectrice générale est une des voix féminines de l'Instruction publique les plus anticléricales. Elle nourrit de longue date une grande hostilité envers le catholicisme qui incarne un dogmatisme qu'elle réprovoe en tant que libre-penseuse. Lorsqu'éclate l'Affaire, Pauline Kergomard se convainc assez tôt de l'innocence de Dreyfus. La lettre de félicitations qu'elle envoie à Ferdinand Buisson en août 1898 révèle qu'elle a rallié le camp dreyfusard depuis longtemps déjà. Mais l'inspectrice générale tarde à s'afficher publiquement parmi les dreyfusards. Alors que Mathilde Salomon, Marie Baertschi et Albertine Eidenschenk sont entrées depuis longtemps dans la bataille, le premier article dreyfusard de Pauline Kergomard paraît, à notre connaissance, dans *La Fronde* du 4 décembre 1898¹⁸⁸. Il est vrai que sa participation à ce quotidien dreyfusard dès sa fondation en décembre 1897 est déjà une forme d'engagement dans l'Affaire. Mais ce n'est qu'en décembre 1898 que Pauline Kergomard évoque l'actualité brûlante dans un article qu'elle consacre à une manifestation dreyfusarde dont elle fut témoin. Alors qu'elle se rend à la Sorbonne pour assister à un cours de Ferdinand Buisson, une centaine d'étudiants envahit l'amphithéâtre avant l'arrivée du professeur en criant : Vive Picquart ! Vive Buisson ! Ils quittent ensuite la salle pour aller à la rencontre de leur professeur, qu'une bande d'antisémites empêche d'entrer. Pauline Kergomard s'exclame : « Brave jeunesse, va ! ». Le conférencier accède finalement à l'amphithéâtre. Sa leçon prend des allures dreyfusardes lorsqu'il déclare : « aujourd'hui parce qu'un homme, un seul, présumé innocent est au bague, la nation entière est soulevée ; aucun d'entre nous ne peut plus dormir ! »

Très critique envers l'Armée¹⁸⁹, Pauline Kergomard accuse également les catholiques d'entretenir cette crise. L'inspectrice générale se range, d'après la classification de Julien Bouchet, dans l'anticléricisme libre-penseur et anticatholique. On retrouve même, chez elle, des accents antireligieux. Le 3 juin 1899, elle consacre un article à la « morale sans Dieu », deux mois après que Louis Lescœur eut déclaré dans le *Bulletin de la SGEE* qu'« entre l'Église et l'École, c'est l'enseignement moral qui sert de champ de bataille et [que] c'est comme maître de morale que l'instituteur au nom de l'État laïque défie la théocratie¹⁹⁰ ». Dans ce contexte, Pauline Kergomard défend l'école publique : en laissant Dieu hors de l'École, elle déclare que « ces affreux mécréants de républicains l'ont respectueusement remis à sa vraie place : dans l'Église¹⁹¹ ». Elle ne voit pas en quoi l'école laïque pourrait être tenue responsable de la recrudescence de la délinquance juvénile, dont la presse l'accuse : « je demande à toute personne qui ne s'est pas laissé égarer par la passion, si un enseignement basé sur la recherche scientifique [...] peut, en quoi que ce soit, être subversif de la morale ». Pour Pauline Kergomard, c'est la pauvreté qui est l'ennemie de l'enseignement moral et la cause de la délinquance. Or l'Église est intéressée au maintien de la misère, qui est le terreau de son influence.

188 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement. M. Buisson et les étudiants », *La Fronde*, 4 décembre 1898.

189 Voir Pauline Kergomard dans *La Fronde*, « Choses de l'enseignement », 10 juin 1899 ; « À travers l'éducation, la coéducation », 15 janvier 1898.

190 L. Lescœur, « La morale à l'école primaire officielle », *Bulletin de la SGEE*, avril 1899.

191 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement », *La Fronde*, 3 juin 1899.

L’Affaire constitue un point de non-retour en ce qui concerne l’anticatholicisme de Pauline Kergomard. Ainsi, en 1905, elle tient à ce que son fils Joseph lise *L’Église et la République*, publié un an plus tôt par Anatole France. C’est un pamphlet contre le catholicisme dans lequel l’auteur justifie la politique combiste. Anatole France prend résolument le parti du gouvernement après avoir préfacé en 1904 l’ouvrage de Combes intitulé *Une Campagne laïque*. Pauline Kergomard, lorsqu’elle lit *L’Église et la République*, écrit à son fils : « c’est lumineux¹⁹² ».

Quelques années plus tard, alors qu’un courant moderniste s’affirme dans l’Église, Dick May invite Antonio Fogazzaro à faire une conférence à l’École des hautes études sociales¹⁹³. Ce dernier est l’auteur du *Saint*, roman publié pendant la crise moderniste en 1905 et mis à l’Index en 1906. L’auteur, tout en se soumettant à la décision pontificale, est persuadé de la capacité de l’Église à évoluer. Alors que sont réunis autour de Dick May nombre d’anciens dreyfusards, Pauline Kergomard se désole de la perméabilité de ces esprits au « catholicisme libéral » de Fogazzaro :

Il a essayé de faire la retape des catholiques progressistes. [...] Quelle stupéfaction pour moi de voir se pâmer d'aise des personnes dont j'ai jusqu'ici respecté l'intelligence [...]. Ainsi, la papauté est un vieux château branlant, qui s'effrite et s'effondre, et dont les pierres, en tombant font des victimes, mais on continuera à vénérer et à soutenir la papauté, tout en lui désobéissant quand elle se montrera trop têtue. On continuera à respecter la science et les savants, à les bénir de leurs découvertes [...] parce que si leurs travaux vont à l'encontre des textes bibliques, ils sont cependant un ferment pour la foi, dans l'impossibilité où ils sont de déterminer leur part à eux et celle du divin dans leurs découvertes. Alors... Dieu, comme tous les pauvres bougres d'humains commença par être ignorant comme une carpe ; il permit que l'on enseignât sur son nom des choses contraires à la réalité ; puis, peu à peu, il s'instruisit, permit à Galilée [...] de détruire ce que l'on avait cru jusqu'alors sur l'évolution du soleil ! Non ! Jamais ! Jamais¹⁹⁴ !

Aux yeux de certains, le courant moderniste dans l’Église prouve la compatibilité entre le catholicisme et la pensée scientifique. Pauline Kergomard voit au contraire dans la répression de ce mouvement par le pape la preuve de la contradiction indépassable entre l’Église et la raison critique.

Quelques années plus tard, alors que la guerre entraîne nombre d’intellectuels vers le catholicisme¹⁹⁵, Pauline Kergomard reste aussi méfiante que jamais envers l’Église. En 1917, elle assiste à l’enterrement protestant de Louis Liard, un des fondateurs de l’école publique, et déclare :

192 Lettre à Joseph Kergomard, février 1905, in Geneviève et Alain Kergomard (introduction de Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard, op. cit.*, p. 133.

193 Mélanie Fabre, *Dick May, une femme à l'avant-garde d'un nouveau siècle : 1859-1925, op. cit.*, p. 179 et p. 292.

194 Lettre à Jean Kergomard, 27 février 1910, in Geneviève et Alain Kergomard (introduction de Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard, op. cit.*, p. 178.

195 Frédéric Gugelot, *La conversion des intellectuels au catholicisme en France, 1885-1935*, Paris, CNRS éd., 2007.

Je pense souvent que si, au lieu de décider par décret que dès le lendemain la France serait libre-penseuse, on l'avait fait passer par le protestantisme, au bout d'une période moins longue que ne l'est le siècle, tous les individus de bonne foi seraient devenus libre-penseurs, ce qui eût fait de notre pays, autre chose que ce qu'il est aujourd'hui¹⁹⁶.

Dans cette déclaration très quinétienne, Pauline Kergomard dépeint le rôle transitionnel que le protestantisme aurait dû jouer entre catholicisme et libre-pensée, entre monarchie et République. Militante de la laïcité dès les lois Ferry, radicale dans son anticatholicisme au moment de l'Affaire, partisane du combisme autour de 1905, peu encline à voir dans le modernisme un salut possible pour l'Église, Pauline Kergomard se range du côté des intellectuelles hostiles au catholicisme. Ces dernières entretiennent presque inévitablement un lien avec *La Fronde*. Le quotidien adopte en effet dès sa fondation une ligne très anticléricale. Cela s'explique par la stratégie des fondatrices. D'après Mary Louise Roberts, « Séverine et [Marguerite] Durand ont insisté pour que les ressources de *La Fronde* soient utilisées prioritairement pour la lutte dreyfusarde plutôt que pour la lutte féministe. Cela démontre leur volonté de se légitimer au sein de l'élite républicaine¹⁹⁷ ». Les frondeuses s'affirment d'abord comme des alliées du régime pour pouvoir ensuite en dénoncer les fondements masculinistes. Or, l'anticléricisme est à la source de la culture politique républicaine. C'est donc par la critique du catholicisme que les frondeuses « participent à une culture républicaine séculière et positiviste¹⁹⁸ ». Rappelons d'ailleurs qu'en 1905, lorsque *La Fronde* n'arrive plus à surmonter ses difficultés financières, c'est dans le quotidien libre-penseur *La Raison* qu'elle se fond.

Il est facile de déceler cette empreinte anticléricale chez Pauline Kergomard, mais aussi chez Clémence Royer, femme de sciences¹⁹⁹, chez Blanche Edwards-Pilliet, première femme interne des hôpitaux de Paris²⁰⁰, chez Louise Napias, première pharmacienne²⁰¹ et chez Jeanne Desparmet-Ruello, directrice du lycée de Lyon et licenciée ès-sciences. Parmi les autres frondeuses qui abordent les liens entre Église et État ou Église et école avec l'anticléricisme de rigueur, il faut citer Odette Laguerre²⁰², Ida R. Sée²⁰³, Harlor²⁰⁴, Louise Debor²⁰⁵ et Maria Vérone²⁰⁶. Il manquerait bien-sûr un nom important dans cette liste si l'on ne citait Andrée Téry²⁰⁷, l'épouse de Gustave Téry.

196 Lettre du 30 septembre 1917 à son fils Jean, in Geneviève et Alain Kergomard (introduction de Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard, op. cit.*, p. 249-250.

197 Mary Louise Roberts, *Disruptive Acts, op. cit.*, p. 145 - « Séverine and Durand's insistence on using the resources of *La Fronde* to argue primarily pro-Dreyfusard views rather than feminist ones demonstrates their desire to gain authority within the republican elite ».

198 *Ibid.* - « positivist, secular republican culture ».

199 Par exemple, « L'enseignement neutre », 25 mars 1901 ; « L'enseignement colonial laïque », 30 mars 1901.

200 Sous le pseudonyme de Maximilienne Blais, voir « L'éducation populaire en Angleterre », 4 novembre 1900.

201 Voir « L'Affaire Jeanne d'Arc », 1^{er} février 1905.

202 Voir « Actes nécessaires », 9 juin 1902 ; « Le conflit », 6 septembre 1902 ; « Les protégés de la Mission », 31 janvier 1903.

203 Voir « Liberté de conscience », 30 novembre 1901.

204 Voir « L'enseignement laïque et son œuvre religieuse », 28 août 1901.

205 Voir « La Libre-Pensée et les "honnêtes gens" », 9 novembre 1902.

206 Voir « La société Condorcet », 2 avril 1902 et « L'abrogation de la loi Falloux », 30 juin 1902.

La plupart des contributions publiées dans *La Fronde* à propos de la laïcité sont nourries par l'actualité politique. Les frondeuses abordent la loi de 1901 sur les associations à travers la question du statut des congrégations, mais aussi les projets d'abrogation de la loi Falloux en 1902 et la loi de séparation des Églises et de l'État en 1905. Les articles consacrés à ces questions font fréquemment le lien avec la question scolaire abordée dans une perspective féministe : il est particulièrement nécessaire de laïciser les écoles de filles, car leur éducation, plus que celle des garçons, est soumise à l'influence cléricale. La question des congrégations est ainsi quasi exclusivement traitée à travers leur emprise sur l'instruction des filles. Pour résumer la tendance générale du quotidien, les frondeuses considèrent que le catholicisme – si ce n'est toute religion en général – est une force d'oppression contre les femmes, avant d'être un assujettissement du genre humain dans son entier. Féminisme et anticléricalisme se nourrissent donc mutuellement dans les pages de *La Fronde*.

B) Des « allures accentuées d'athéisme » : Jeanne Desparmet-Ruello, une intellectuelle organique du combisme

Jeanne Desparmet-Ruello n'a pas attendu de collaborer à *La Fronde* pour exprimer un laïcisme qui s'en prend à toutes les croyances religieuses. Après avoir fondé en décembre 1899 l'Université populaire lyonnaise, elle est invitée à s'exprimer au congrès annuel de la Ligue de l'enseignement à Lyon en 1902. À cette occasion, elle réclame avec Édouard Herriot que les UP ne soient administrées que par des personnes dégagées de toute préoccupation religieuse. Elle ne vise pas tant les catholiques, qui se tiennent en retrait du mouvement, que les protestants. Herriot affirme ainsi que si les UP ont en partie échoué, c'est qu'elles avaient pour base l'idée protestante. Jeanne Desparmet-Ruello formule un vœu pour « déreligiosiser » les UP en écartant les protestants. Il est adopté à une large majorité²⁰⁸.

Si les protestants apparaissaient jusqu'alors comme des alliés naturels de l'œuvre scolaire et post-scolaire de la Troisième République, la frange la plus irrégulière des militants libres-penseurs tend désormais à les rejeter. Le recteur de l'Académie de Lyon s'en inquiète dans un rapport relatif à Jeanne Desparmet-Ruello. Il écrit en mai 1901 qu'elle « oublie ses devoirs de directrice pour se consacrer à un rôle de “Révolution” [à] l'université dite populaire de Lyon que le pasteur Fulliquet caractérisait récemment en ces termes : “une école qui prend des allures accentuées d'athéisme”²⁰⁹ ». Dans une question rhétorique, le recteur se demande si le rôle d'une directrice de lycée est de prôner ainsi une révolution politique au côté des « républicains avancés », une révolution religieuse au côté des libres-penseurs, et une révolution sociale dans des discours aux accents socialistes. Si l'attitude de Jeanne Desparmet-Ruello n'est pas du goût de Gabriel

207 Elle est plus connue sous le nom d'Andrée Viollis après son second mariage en 1905. Voir « Ce que doit être une loi sur les congrégations », 30 novembre 1900 ; « Enquête sur les congrégations de femmes », 8 janvier 1901.

208 Voir le récit qu'en fait *Le Rappel*, dans « Le Congrès de l'enseignement », 29 septembre 1902.

209 Document daté du 29 mai 1901, dossier de carrière de Jeanne Desparmet-Ruello, F/17/22067.

Compayré, ce dernier s'en tient surtout à critiquer ses agissements hors de son établissement et ne fait pas de remarque sur l'orientation laïciste qu'elle imprime au lycée de Lyon.

Le quotidien *L'Aurore*, quant à lui, se félicite de l'action de cette directrice dans son lycée : « Sous la direction de cette vaillante républicaine, ce n'est pas la neutralité scolaire, favorable aux survivances de l'esprit clérical, mais la laïcité véritable qui est mise en pratique [...]. Aucun enseignement religieux n'est donné. Aucun exercice culturel n'est accompli²¹⁰. » Il existerait donc une « laïcité véritable » par opposition à une fausse laïcité. Comme le remarque Éric Thiers, « le mot [laïcité] ne se suffit plus à lui-même²¹¹ ». L'Affaire légitime l'apparition et la diffusion d'une version beaucoup plus antireligieuse de la laïcité que celle qui était couramment admise dans l'Instruction publique depuis les années 1880. C'est d'ailleurs dans le sillage de l'Affaire qu'est fondée, en 1902, la Mission laïque française, qui témoigne de cette évolution. Cette nouvelle association contrevient à l'expression de Gambetta selon laquelle l'anticléricisme « n'est pas un article d'exportation ». Elle désire appliquer le modèle de la laïcité métropolitaine dans les colonies, considérant que ces territoires ne doivent pas être un lieu de renaissance des congrégations. Il n'est pas étonnant de trouver Jeanne Desparmet-Ruello à la vice-présidence du comité lyonnais de la Mission laïque, présidé par Édouard Herriot, à sa fondation en 1906.

Si, à la faveur de l'Affaire, la directrice du lycée de Lyon assume ses tendances matérialistes, on ne peut pas dire qu'elles aient été absentes de sa conception de la laïcité dès les années 1880. Ainsi, lorsqu'elle s'adresse aux mères d'élèves à la distribution des prix à l'été 1883, elle déclare :

C'est vous seules qui dirigez leur éducation religieuse, qui leur apprenez à servir le Dieu que vous servez, à lui rendre le culte que lui rend votre Église. Nous n'intervenons que dans l'enseignement de la morale, car les lois morales ne sont pas l'apanage d'une religion, [...] elles leur sont supérieures : tout être peut sentir, à une heure donnée, chanceler ses croyances religieuses, voir le doute envahir son esprit ; il faut que l'amour du bien, du juste, profondément enraciné dans son cœur, grâce à un enseignement laïque, reste à l'abri de toutes les fluctuations de la pensée humaine. [...] La science, un en mot, est l'expression la plus parfaite de la vérité²¹².

Est-il possible de se rendre compte combien pareil discours est révolutionnaire dans les murs d'un lycée de jeunes filles au début des années 1880 ? Non seulement la religion se voit exclue de l'école, non seulement elle est présentée comme une opinion possiblement fluctuante, mais l'enseignement moral est considéré comme supérieur aux lois religieuses.

Pour reprendre la distinction établie par Jacqueline Lalouette, Jeanne Desparmet-Ruello ne s'en tient pas à une indifférence marquée en matière de religion, elle s'approche au contraire de

210 « L'Université laïque », *L'Aurore*, 2 septembre 1903.

211 Éric Thiers, « Guerre impossible, paix improbable », *Mil neuf cent, revue d'histoire intellectuelle*, 2016/1, n°34, p. 17-35.

212 Discours de distribution des prix, 1883, dossier de carrière de Jeanne Desparmet-Ruello, F/17/22067.

l'athéisme théorique, qui consiste en la « volonté, fondée sur l'intelligence et la réflexion, de repousser toute croyance en Dieu²¹³ ». Si cette dimension de sa pensée n'est pas évidente dans son discours de 1883, elle apparaît plus clairement dans les articles que Jeanne Desparmet-Ruello fournit à *La Fronde* sous le pseudonyme de Paule Branzac à partir de novembre 1902. Son article le plus anticlérical est publié en 1903, lorsque la politique combiste atteint son sommet²¹⁴ :

[La nouvelle loi] impose aux religieux, non pas de s'exiler – elle n'est pas, comme on veut le faire accroire, une loi de proscription – mais elle demande à tous ces êtres parasites, vivant de la vie artificielle des cloîtres, de rentrer dans la vie ordinaire, [...] et d'être purement et simplement citoyens. [...]

Devant les réclamations de l'autorité civile, ils n'avaient qu'un parti à prendre, s'incliner, obéir à la loi, – même s'ils l'estimaient injuste – parce qu'elle était *la loi*, la volonté supérieure aux volontés individuelles. Mais le simple devoir, le devoir civique surtout, est une notion bonne pour les civils. [...]

Il faut lire les lettres des évêques pour être édifiés sur l'outrecuidance de ces représentants de l'Église vis-à-vis des représentants du pouvoir civil. [...] Quel est le fonctionnaire, en dehors des évêques, qui oserait écrire à son chef hiérarchique : “Je ne me soumettrai pas aux ordres que vous me transmettez [...], et, bien mieux, je ne vous reconnais pas le droit de m'en donner.” [Le fonctionnaire ordinaire serait] révoqué, car on pourrait tout aussi bien penser à l'enfermer comme fou ou comme anarchiste.

Je ne crains pas de le dire, ces lettres d'évêques sont des lettres d'anarchistes, – qui ne reconnaissent aucun maître, sauf celui de Rome. [Mais] pas un de ces évêques héroïques n'a écrit à M. Combes : “J'estime vos ordres injustes, je ne puis m'y soumettre ; je donne ma démission d'évêque pour me soustraire à un devoir que ma conscience réproouve”. [...] Crier : au martyr ! Appeler au secours des moines et des nonnes les populations ignorantes et fanatisées, prêcher la guerre religieuse, voilà qui est leur affaire²¹⁵.

Jeanne Desparmet-Ruello commente ici l'application par Émile Combes de loi sur les associations initiée par Pierre Waldeck-Rousseau en 1901. Christian Sorrel a montré que si la question de la régulation des associations est un serpent de mer depuis les années 1880, l'affaire Dreyfus a précipité l'adoption d'une loi d'exception : jusqu'alors, tous les projets de loi achoppaient « sur la contradiction, en apparence insurmontable, entre le refus de traiter les congrégations comme des associations ordinaires et la difficulté d'envisager pour elles un régime dérogatoire opposé au

213 Jacqueline Lalouette, « De quelques aspects de l'athéisme en France au XIX^e siècle », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* [En ligne], 87 | 2002, mis en ligne le 01 avril 2005, consulté le 02 mai 2019, <https://journals.openedition.org/chrhc/1661>.

214 D'après André Lanfrey, (préface de Françoise Mayeur), *Les catholiques français et l'école*, op. cit., p. 307.

215 Paule Branzac, « Orgueil épiscopal », *La Fronde*, 5 mai 1903.

principe de généralité de la loi auquel tient une partie notable du personnel politique²¹⁶ ». C'est la menace que le « parti clérical » fait peser sur la République au moment de l'Affaire qui explique pourquoi les parlementaires se résignent à cette loi. Mais alors que la nouvelle législation crée un régime d'exception pour les congrégations, l'argumentaire de Jeanne Desparmet-Ruello repose précisément sur le fait que les religieux doivent se soumettre au régime commun. De même, alors que la directrice du lycée de Lyon considère que la première mission d'un fonctionnaire est d'être loyal envers l'État, elle incite, dans d'autres articles, les institutrices à se rebeller contre un parlement qui leur refuse l'égalité de traitement, parce que la loi, bien qu'elle soit la loi, est injuste.

Pour reprendre l'analyse que Patrick Cabanel fournit à propos des intellectuels protestants, Jeanne Desparmet-Ruello agit ici comme une intellectuelle organique de la politique combiste²¹⁷. Elle tire en effet profit d'une indéniable maîtrise rhétorique pour légitimer des mesures d'exception prises à l'encontre des congrégations religieuses. Elle fait partie de ces intellectuels dont Patrick Cabanel constate qu'ils « ont fourni des argumentaires destinés à justifier philosophiquement, ce qui n'est pas anodin, des décisions imposées par la force du décret, de la gendarmerie, ou de la troupe²¹⁸ ». Comme Ferdinand Buisson, qui met « son habileté intellectuelle et son souci de l'éthique au service d'un régime alors engagé dans une entreprise d'authentique contrainte à l'encontre des congrégations religieuses²¹⁹ », Jeanne Desparmet-Ruello défend les tendances autoritaires du régime. Y aurait-il donc, selon la formule de Renouvier, un « devoir d'intolérance » envers ceux dont on a réussi à prouver qu'ils sont intolérants ? Étant donné la violence de son anticléricalisme, il n'est pas étonnant qu'à la différence de Pauline Kergomard, Jeanne Desparmet-Ruello ait décidé d'user d'un pseudonyme pour signer ses articles dans un contexte où sa hiérarchie se plaint déjà de son rayonnement au côté des « républicains avancés » dans la ville de Lyon.

C) Marie Baertschi et Albertine Eidenschenk, l'héritage de la laïcité protestante chez deux libres-penseuses

Si Albertine Eidenschenk encourage ses élèves-maîtresses à mettre leur comportement en adéquation avec leur conscience, et notamment à avoir le courage de ne pas élever leurs propres enfants dans le catholicisme si elles ont rompu avec ce dogme, elle n'en adopte pas pour autant une attitude antireligieuse. Son adhésion à la libre-pensée traduit plus un rejet de l'Église comme institution qu'un mépris de toute spiritualité. Ainsi, Mlle Larivière, une de ses anciennes élèves, déclare dans un texte d'hommage : « [son but était d']ouvrir nos yeux sur le monde, et [de] former en nous l'être humain dans sa plus forte spiritualité²²⁰ ». De même, Maurice Niveau, recteur de

216 Christian Sorrel, *La République contre les congrégations*, op. cit., p. 46.

217 Patrick Cabanel, « Les intellectuels protestants, des intellectuels organiques de la Troisième République ? », *Bulletin de la société d'histoire du protestantisme français*, 2003, n°149/3, p. 401-417.

218 *Ibid.*

219 *Ibid.*

220 Mlle Larivière, « Mme Eidenschenk à Douai », *Bulletin des fontenaysiennes*, janvier 1947, cité dans l'Amicale des anciennes élèves de l'école normale d'institutrices du Nord, *Madame A. Eidenschenk-Patin*, op. cit., p. 65.

l'Académie de Lille, déclare que « Madame Eidenschenk a bien traduit dans sa mission d'enseignante et d'éducatrice ce “spiritualisme moral” qui a marqué la philosophie laïque de l'école publique sous la Troisième République²²¹ ».

Le vœu qu'Albertine Eidenschenk soumet au CSIP après-guerre témoigne de son refus de voir l'école se contenter de dispenser des savoirs scientifiques. En 1923, elle demande que l'enseignement moral soit réinstauré dans les lycées de garçons. Elle constate que l'enseignement secondaire dénigre l'instruction morale et déclare : « nous sommes malades d'une vue trop purement intellectualiste de la nature humaine ; nous avons perdu presque complètement le sens de la vie profonde de l'âme²²² ». À ceux qui considèrent que c'est à la famille de se charger de l'éducation morale des enfants, Albertine Eidenschenk répond avec pragmatisme que trop de familles sont incapables d'assumer cette responsabilité. Beaucoup « se reconnaissent tacitement incapables de cette tâche ardue, et l'abandonnent soit à l'école [...] soit à l'Église. Si nous permettons à l'école [...] de se dérober, il reste l'Église²²³ ». Pour Albertine Eidenschenk, ce n'est pas en inculquant une libre-pensée athée que l'Instruction publique réduira l'influence de l'Église. Au contraire, il ne faut pas abandonner le terrain de la spiritualité aux hommes de religion :

Nous sommes trop [...] habitués à abandonner le maniement des choses sacrées, des choses de l'âme et de la vie, à ceux qui en revendiquent le monopole. C'est à tel point qu'un laïque qui [...] témoigne du souci des questions morales [...] est regardé comme infecté de “moralisme”, il fait figure de “prédicant”, de “huguenot”, de “primaire” ; c'est mal porté, peu élégant, même ridicule, ou plutôt tristement ridiculisé²²⁴.

Albertine Eidenschenk prend ici la défense de « l'esprit laïque » tel qu'il fut conçu par « l'État-major de la laïcité protestante », selon la formule de Patrick Cabanel, qui y range Ferdinand Buisson, Jules Steeg, Félix Pécaut, Charles Renouvier, Élie Rabier et Louis Liard²²⁵. Si les enseignants qui appliquent ce modèle sont traités de « prédicants » ou de « huguenots », c'est précisément parce que cette laïcité fut portée dans le sillage des lois scolaires par d'anciens pasteurs protestants ultra-libéraux, comme Pécaut, Steeg et Buisson²²⁶. Par ailleurs, cette laïcité serait l'apanage des « primaires », puisque Buisson, directeur de cet ordre d'enseignement pendant 17 ans, lui imprima sa marque, notamment grâce à son *Dictionnaire de pédagogie*. Ces « primaires » accusés de moralisme, ce sont aussi les fontenaysiennes. En effet, lorsqu'Albertine Eidenschenk estime que les enseignants ont le devoir de s'intéresser à la spiritualité, elle reproduit presque mot pour mot les propos de Félix Pécaut, qui déclare en 1897 : « ce ne serait pas trop d'un enseignement

221 Maurice Niveau, « Préface », in *Ibid.*, p. 6.

222 Argumentaire qui accompagne le vœu d'Albertine Eidenschenk, daté du 10 février 1923, reproduit in *Ibid.*, p. 69.

223 *Ibid.*, p. 72.

224 *Ibid.*, p. 73.

225 Patrick Cabanel, « Félix Pécaut, laïcité protestante et dreyfusisme », art. cit.

226 Buisson ne fut pas pasteur au sens strict mais il s'apparenta à cette figure, notamment dans son désir de fonder une nouvelle Église. Voir sa biographie par Patrick Cabanel, *Ferdinand Buisson, op. cit.*

moral direct, donné de temps à autre par la voix non suspecte des laïques²²⁷ ». Pour Albertine Eidenschenk, ce n'est pas parce qu'école et religions sont séparées que les enseignants doivent se désintéresser des questions morales et spirituelles, qui sont centrales dans la construction de l'individu. La directrice de l'école normale de Douai se désole que sa façon de concevoir la laïcité paraisse désuète en 1923. Mais cette approche n'est-elle pas déjà surannée à l'aurore du XX^e siècle pour les intellectuels les plus anticléricaux, qui tendent vers l'irréligion ?

À l'instar d'Albertine Eidenschenk, Marie Baertschi prend la défense du modèle de laïcité qui lui a été inculqué à Fontenay. Elle le fait alors qu'émerge de l'affaire Dreyfus un monde intellectuel qui amorce son glissement vers le combisme. Dès février 1901, lorsqu'elle définit « l'esprit laïque », Marie Baertschi considère qu'il est incompatible avec toute velléité autoritariste :

Chacun connaît ce mot des Jacobins robespierristes qui, au temps de la Terreur, répondaient aux adversaires de la guillotine : « Nous fondons despotiquement la liberté ». Ce mot a un premier caractère qui est d'être absurde, car le despotisme est juste le contraire de la liberté, et m'est avis qu'en mettant le despotisme à la base de la vie il est difficile de trouver la liberté au faîte [...]. Au fond, en toute sincérité, quelle différence y a-t-il entre un parti qui dit : nous voulons fonder despotiquement la liberté et pour cela nous couperons toutes les têtes qui nous gênent, et celui qui dit : nous voulons à tout prix établir notre religion et pour cela nous brûlerons tous ceux qui nous font obstacle ? Pour ma part, je n'en vois aucune²²⁸.

En condamnant la Terreur révolutionnaire, Marie Baertschi fait sans doute allusion au débat qui eut lieu à la Chambre des députés dix ans plus tôt. Le dramaturge Victorien Sardou fait alors jouer *Thermidor* à la Comédie française, pièce dans laquelle il défend un Danton broyé par l'engrenage terroriste. Clemenceau s'insurge à la Chambre le 29 janvier 1891, considérant que « la Révolution est un bloc » et qu'il faut l'accepter ou la rejeter dans son intégralité. Seul Joseph Reinach, parmi les républicains, s'oppose au leader radical en refusant de tolérer les « dérives » du processus révolutionnaire. Une décennie plus tard, le 15 janvier 1901, Waldeck-Rousseau justifie sa loi sur les congrégations avec un argumentaire proche de celui de Clemenceau : « Il faut choisir : être avec la Révolution et son esprit ou avec la contre-révolution contre l'ordre public ». Cette déclaration contient en germe le combisme. Le président du Conseil considère en effet qu'il n'existe aucune nuance possible dans la revendication de l'héritage de la Révolution. Pour lui, l'Église est l'ennemie de la République, donc l'anticléricisme est partie intégrante de la culture républicaine.

Or Marie Baertschi revendique l'héritage de la Révolution tout en considérant la Terreur comme une Inquisition renversée. Sa proximité avec Péguy est ici évidente. De même, elle

227 Félix Pécaut, « Lettre au président de l'Association des instituteurs de la Seine pour le patronage de la jeunesse », *Bulletin des fontenaysiennes*, décembre 1897.

228 Marie Édouard Fuster, « L'esprit laïque », *Pages libres*, 2 février 1901.

proclame le droit d'être républicaine sans pour autant approuver la forme que revêt l'anticléricalisme en ce début de XX^e siècle. Elle refuse d'être prise au piège d'une pensée manichéenne. Pour elle, une partie des républicains est en train de s'engager sur la pente glissante de l'autoritarisme pour appliquer, au nom de la laïcité, une politique « antilaïque²²⁹ » :

Cette faute des Jacobins, nous la commettons tous [...]. Entraînés par la lutte, exaspérés par les résistances [...], nous finissons presque toujours par en appeler à l'autorité, sous une forme moins brutale, heureusement, que la guillotine de nos ancêtres révolutionnaires, mais [...] tout aussi peu laïque. [...] Or quand nos adversaires s'appuient sur le principe d'autorité, quand ils imposent une règle à laquelle on doit obéir aveuglément, ils sont dans leur rôle [...], car toute leur conception de la vie se fonde sur ce principe d'autorité. Mais nous qui ne pouvons exister qu'au nom du libre examen, [...] nous nous renions nous-mêmes [...] dès que nous faisons appel à l'autorité. Faut-il donc nous laisser manger tout vifs ? [Non.] Mais d'abord soyons bien convaincus – et l'expérience l'a démontré : je n'en veux pour preuve la Terreur aboutissant au despotisme de Napoléon – [...] que l'emploi des mesures autoritaires est, dans nos mains, une arme traîtresse, qui, bien loin de nous servir, se retourne toujours contre nous²³⁰.

Albertine Eidenschenk aurait sans doute approuvé un tel discours. Les deux anciennes élèves de Pécaut, toutes deux adhérentes à des associations de libre-pensée²³¹, toutes deux soupçonnées de sectarisme par leurs supérieurs, sont aussi pénétrées l'une que l'autre de convictions libérales.

Le deuxième texte que Marie Baertschi confie à la revue *Pages libres* en août 1901 sur le « droit à la religion²³² » s'inscrit dans un contexte particulier. Les éditions de la revue *Pages libres* viennent de publier un ouvrage de Jean-Paul Milliet intitulé *La Dégénérescence bachique et la névrose religieuse dans l'Antiquité*. Le livre déclenche la controverse. Charles Guieysse fait appel à Marie Baertschi pour faire le compte-rendu du livre. Celle-ci relève le défi et commence par rappeler en quoi consiste le libéralisme : « Nous nous sommes engagés, dans *Pages libres*, à être libéraux, c'est-à-dire à *respecter toujours*, sauf à les discuter après examen, *toutes les manifestations de la pensée sincère et sérieuse*. M. J.-P. Milliet viole en plein ce principe. » Marie Baertschi s'exprime à la fois en tant que spécialiste de la laïcité et en tant qu'historienne, ayant été reçue deux ans plus tôt première à l'agrégation d'histoire. Car la thèse de Jean-Paul Milliet consiste à montrer que « de tout temps », la religion a été pour l'homme un facteur de débauche et de bêtise.

229 À ce sujet, rappelons les mots de Patrick Cabanel : « Le principal échec de l'État républicain, dans son anticatholicisme tenace, [est un] échec intellectuel, peut-être, dans la mesure où la République s'efforce de bâtir une société laïque qui ne devrait être, en théorie, pas plus anticatholique que catholique. » (« La République contre les catholiques ? », in Marc-Olivier Baruch et Vincent Duclert, *Serviteurs de l'État, op. cit.*, p. 169-182.)

230 Marie Édouard Fuster, « L'esprit laïque », *Pages libres*, 2 février 1901.

231 En 1900, Marie Baertschi fait partie de l'Union des libres-penseurs du quatorzième arrondissement de Paris. Albertine Eidenschenk adhère à l'Union nationale des libres-penseurs.

232 Marie Édouard Fuster, « Le droit à la religion », *Pages libres*, 10 août 1901.

Marie Baertschi n'y voit qu'anachronisme. Lorsque Milliet aborde l'Antiquité grecque, elle l'accuse de n'avoir « à aucun degré le sens historique » et lui conseille la lecture de l'ouvrage de Fustel de Coulanges, *La Cité antique*. Selon elle, Jean-Paul Milliet ne fait pas œuvre d'historien, mais est à la recherche d'arguments pour étayer sa thèse. Marie Baertschi résume :

M. Milliet, qui trouve plus facile de condamner que de comprendre (c'est exactement le procédé de l'Église), [...] estime qu'il faut, de gré ou de force, extirper des âmes toute notion religieuse. Dieu est, pour lui, un ennemi mortel qu'il faut détruire à tout prix. [...] Tout, dans son volume, tend à affirmer que religion égale alcoolisme. [...] Nous en sommes venus à ce point, en France, qu'un homme n'a plus le droit de confesser une conception religieuse sans être considéré, dans certains milieux, comme un imbécile ou une canaille. Cela n'empêche pas que dans ces milieux-là on se croie très tolérant²³³.

À l'inverse, Marie Baertschi revendique pour sa part un droit à la religion. La foi et son élan vers l'idéal répondent selon elle à une aspiration légitime de l'âme humaine. Contrairement au discours combiste, elle ne croit pas que l'histoire s'oriente vers « la mort de Dieu ». L'idée de Dieu émane d'après elle d'une fonction tout à fait normale de l'esprit humain : « la religion procède en somme exactement du même besoin que la science : du besoin qu'a l'homme, et qui est sa gloire, d'atteindre la Vérité. » Sans affirmer que la religion est la vérité, Marie Baertschi considère qu'en tant qu'il est une quête de vérité, l'esprit religieux ne peut faire l'objet d'aucun mépris.

Mais Marie Baertschi n'est pas, pour sa part, déiste. Elle semble convaincue que le concept de Dieu est une création humaine : puisque tout dans l'humanité a une cause, le croyant parti à la recherche des causes qu'il ne peut atteindre les synthétise dans une personnalité qui lui ressemble, celle d'un Dieu tout-puissant. Il prête à son Dieu une raison semblable à la sienne ainsi que d'autres qualités humaines comme la justice et la bonté. Mais cela n'est pas, pour l'auteure de l'article, le signe d'une aliénation : il n'y a rien là « qui ne soit conforme à l'exercice normal [...] des facultés de l'esprit, rien qui ne se puisse accorder avec une conscience très droite et une raison très ferme ».

Si le croyant est libre de croire, l'incroyant est libre de douter, mais ni l'un, ni l'autre, n'est libre de conspuer celui qui ne pense pas comme lui. La conclusion de Marie Baertschi est clairement anti-combiste, dans la lignée de la philosophie de son maître Pécaut :

Quels arguments ceux qui ne croient pas peuvent-ils opposer à ceux qui croient ? [...] Que rien n'existe en dehors de ce que nous voyons et touchons ? [...] Quelle preuve en peuvent-ils donner ? [...] L'âme religieuse ne peut dire autre chose sinon « *je crois* qu'il existe un Dieu », l'athée ne peut répondre autre chose sinon : « *je crois* qu'il n'existe pas de Dieu ». L'un et l'autre procèdent exactement de la même façon : en l'absence de toute vérité certaine ils adhèrent purement et simplement à une conception *a priori* qui ne

233 Marie Édouard Fuster, « Le droit à la religion », *Pages libres*, 10 août 1901.

peut pas être démontrée [...]. L'athée n'a donc pas le droit de reprocher aux affirmations religieuses d'être anti-scientifiques : sa négation est antiscientifique de la même façon [...]. Il n'est qu'une seule attitude qui soit vraiment rationnelle [...] : c'est celle du doute et de l'expectative ; celle qui consiste à dire « je ne sais pas, j'attends, prêt à suivre toute vérité certaine qui s'offrirait à moi [...] ». Tout homme qui va au-delà se range, qu'il le veuille ou non, parmi les croyants ; croyants d'un Être suprême ou croyant du Néant, aux yeux de la raison c'est tout un. [...] Nous respectons également le religieux et l'athée [...] parce que nous estimons que, si chacun d'eux puise dans son opinion un peu de force, de justice et d'amour, cette opinion est pour lui la meilleure²³⁴.

S'il se présente comme la critique d'un ouvrage historique, le texte de Marie Baertschi est en fait un manifeste en faveur du droit à la religion. Il complète « L'esprit laïque », paru six mois plus tôt, pour théoriser la laïcité idéale dans une société républicaine et libérale. Il soulève de nombreux commentaires dans les numéros suivants. Le philosophe Gabriel Séailles se permet même d'ajouter « Un mot dans la discussion²³⁵ » en soutenant l'argumentaire de Marie Baertschi. Cette dernière s'inscrit dans le sillage de quelques dreyfusards. On pense évidemment à Charles Péguy, mais aussi à d'autres intellectuels : « Ni un Gabriel Monod, ni un Raoul Allier, ni un Bernard Lazare [...] n'ont voulu se mêler de ce qui pouvait ressembler à une curée, celle des coups portés²³⁶ ». De même, Marie Baertschi refuse que le combat dreyfusard se transforme en lutte antireligieuse.

Si Marie Baertschi et Albertine Eidenschenk interprètent de la même manière l'héritage pécauldien aux lendemains de l'Affaire en insistant sur sa dimension libérale, aucune ne se présente à cette époque comme croyante. À la différence de Buisson, Pécaut et Steeg, on ne peut pas appliquer à Marie Baertschi et à Albertine Eidenschenk la formule de « laïcité religieuse » : leur idéal n'est pas de faire du citoyen républicain un chrétien sécularisé²³⁷. Leur définition de la laïcité s'est « déreligiosisée », sans pour autant s'être « athéisée ».

D) « Préserver l'intuition du divin » : Marie Dugard, une enseignante laïque doublée d'une directrice de conscience

Mais la « laïcité protestante » n'est pas définitivement morte écrasée sous les décombres de l'Affaire. Rappelons qu'il existe un grand nombre d'enseignantes protestantes, qui continuent de considérer que la laïcité doit pouvoir être ce que Jean Baubérot a appelé une « ouverture déconfessionnalisée vers la transcendance²³⁸ ». C'est le cas de Marie Dugard. Convertie au

234 Marie Édouard Fuster, « Le droit à la religion », *Pages libres*, 10 août 1901.

235 Gabriel Séailles, « Un mot dans la discussion », *Pages libres*, 28 septembre 1901.

236 Patrick Cabanel, « Après l'Affaire : nostalgie de dreyfusards “désaffaires” », art. cit.

237 Voir Anne-Claire Husser, « Le Sébastien Castellion de Ferdinand Buisson : un individualisme théologique aux sources de la morale laïque », art. cit.

238 Cité par Bruno Barthelmé, « L'influence de la philosophie des Lumières sur la morale laïque », in Anne-Claire Husser, Bruno Barthelmé et Nicolas Piqué (dir.), *Les sources de la morale laïque, héritages croisés*, op. cit., p. 30.

protestantisme depuis environ sept ans au moment de son voyage outre-Atlantique, elle dit son admiration pour l'école américaine que la Constitution enjoint d'être « *unsectarian* », c'est-à-dire non confessionnelle, mais pas irréligieuse. L'école américaine reste donc fondamentalement chrétienne. Dans la plupart des établissements, les leçons commencent par une prière et par la lecture de la Bible. Les catholiques et les libres-penseurs ont réussi à faire supprimer dans certaines écoles ces pratiques qui leur semblaient contraires à leur propre foi, mais « l'enseignement reste religieux et ce christianisme ambiant qui pénètre l'éducation et la vivifie, achève de faire de l'école un véritable milieu moral²³⁹ ». Il semble qu'à l'instar de la plupart des Américains qu'elle rencontre, Marie Dugard soit convaincue que « sans religion, il n'est point d'honnêteté véritable ».

Forte de son expérience américaine, de ses convictions spiritualistes et de l'estime dont elle bénéficie de la part de sa hiérarchie, Marie Dugard participe au grand débat sur la laïcité qui s'ouvre aux lendemains de l'Affaire en publiant *De l'éducation moderne des jeunes filles* en 1900²⁴⁰. Pour elle, ce n'est pas parce que l'école publique bannit tout enseignement confessionnel que l'instruction morale doit « abdiquer devant le sentiment religieux ou s'en désintéresser²⁴¹ ». L'Affaire a prouvé que le sentiment religieux était susceptible d'être instrumentalisé à de mauvaises fins. Par conséquent, l'école ne peut se débarrasser du problème en pratiquant une neutralité « abstentionniste ». Les jeunes filles doivent recevoir à l'école deux principes directeurs : « Le premier, [...] c'est que nos convictions ne doivent jamais être en opposition avec la morale. C'est, pour citer un exemple, un de ses préceptes [...] que “nul ne doit être inquiet pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public”²⁴². »

La Déclaration des Droits de l'homme est décidément un incontournable des discours sur la laïcité, que celles qui les professent soient de tendance anticléricale, déiste ou matérialiste, depuis Pauline Kergomard jusqu'à Albertine Eidenschenk, en passant par Mathilde Salomon, Marie Baertschi et Jeanne Desparmet-Ruello²⁴³. L'article 10 a en effet l'avantage de résonner directement avec l'actualité à l'heure du déchaînement antisémite. Par ailleurs, le texte est admis unanimement par tous les républicains : il se rattache à un moment fondateur et consensuel de la Révolution française. Mais cet article ne joue pas le même rôle dans les argumentations de toutes ces intellectuelles. Alors que chez Jeanne Desparmet-Ruello, il légitime une conception matérialiste de la laïcité, Marie Dugard l'utilise pour préserver un droit à la religion : « Si donc, au nom d'une conviction se disant religieuse, on s'arrogeait le droit d'interdire aux autres la liberté d'honorer Dieu selon leur conscience, cette conviction serait condamnable²⁴⁴ ».

Après la liberté de croire, le deuxième principe que l'école doit enseigner aux jeunes filles, selon Marie Dugard, « c'est que ceux qui professent une doctrine, ne doivent point ignorer ce qu'ils

239 Marie Dugard, *La société américaine*, op. cit., p. 222.

240 Marie Dugard, *Questions du temps présent. De l'éducation moderne des jeunes filles*, Paris, Colin, 1900, 88 p.

241 *Ibid.*, p. 18.

242 *Ibid.*, p. 19.

243 Sur Jeanne Desparmet-Ruello, voir sa lettre aux sociétaires des amicales scolaires comme présidente de l'UPL, datée du 6 décembre 1900 : *Annales de l'Université populaire lyonnaise*, n°2, février 1901, Lyon, A. Storck et Cie.

244 Marie Dugard, *De l'éducation moderne des jeunes filles*, op. cit., p. 19.

croient ni leurs raisons d'y croire²⁴⁵ ». Une croyance n'est digne que si elle a fait l'objet d'une réflexion critique de la part de celui qui la professe. Marie Dugard sait que la religion n'est pas un système uniquement saisi par l'intelligence, mais ce n'est pas un argument suffisant pour détourner le croyant du « sel de la contradiction²⁴⁶ » : « Si vos raisons de croire sont si faibles qu'elles ne puissent tenir tête aux raisons de ne pas croire, pourquoi donc croyez-vous ? Et si elles sont si fortes, d'où vient que vous craignez de vous mesurer avec vos adversaires ? »

C'est ici les catholiques que Marie Dugard vise sans les nommer. Tout en se défendant de vouloir blâmer l'Église, elle montre sa circonspection face aux croyants dociles à l'autorité qui les dirige, surtout lorsque cette autorité a déclaré ne pouvoir se mettre en harmonie avec le progrès, le libéralisme et la civilisation moderne. Marie Dugard expose les idées du *Syllabus* de 1864 et considère qu'il est impossible à l'école laïque de les tolérer comme telles. Les enseignants ne peuvent en effet accepter l'idée que la science est une faillite, l'Université une ennemie, les protestations en faveur des humbles et l'instruction des filles des nouveautés dangereuses²⁴⁷. Elle déplore la contradiction entre la mission du secondaire féminin, qui consiste à instruire les jeunes bourgeoises, et la propension d'une partie de la bourgeoisie à suivre les doctrines du *Syllabus*.

Dans *De l'éducation moderne des jeunes filles*, Marie Dugard reste prudente quand elle définit la laïcité. Ses convictions protestantes ne peuvent être décelées que par le lecteur averti. Elles sont plus manifestes pour ses élèves, si l'on en croit les souvenirs de Louise Weiss, qui se souvient que pendant des années, elle relisait les notes prises pendant les cours de Marie Dugard à chaque fois qu'elle faisait face à une décision importante : « Je n'étais d'ailleurs pas la seule à me conformer aux exigences de la casuistique laïque, teintée de déisme, sur laquelle elle avait fondé sa discipline²⁴⁸ ». Louise Weiss fait partie des « filles à Dugard » préoccupées par « la recherche de la perfection intérieure » impulsée par l'agrégée de lettres. Elle se souvient avoir fait des reproches à ses parents, qui n'agissaient pas toujours conformément à la morale : « nous les exaspérions souvent à tel point qu'ils maudissaient le Lycée Molière et les ascètes en jupons qui nous y fanatisaient²⁴⁹ ».

Les convictions protestantes de Marie Dugard ne sont un secret pour personne au lycée Molière. Son aversion pour le combisme non plus. Ainsi, Louise Weiss surprend une conversation entre Marie Dugard et sa collègue Marguerite Scott à propos de la dérive dans laquelle s'engage l'école publique. Marie Dugard déclare :

Les méfaits de l'étroitesse d'esprit sont sans bornes. Il faut bien dire que l'absolutisme de certains fidèles a pour contre-partie le sectarisme de certains incroyants qui entendent sauver la laïcité [...]. Comme vous, ma chère, j'admets que le rôle des maîtres laïques ne soit que de développer la conscience morale, mais encore faudrait-il qu'ils aient la

245 *Ibid.*, p. 20.

246 *Ibid.*, p. 21.

247 *Ibid.*, p. 67.

248 Louise Weiss, *Souvenirs d'une enfance républicaine*, op. cit., p. 72.

249 *Ibid.*, p. 73.

sagesse de rester neutres réellement, c'est-à-dire qu'ils ne ferment pas d'avance à toute intuition du divin les esprits dont on leur confie la tutelle²⁵⁰.

Marie Dugard elle-même n'applique cette neutralité que dans le cadre strictement scolaire. Ainsi, lorsqu'après avoir terminé ses études, Louise Weiss prend des cours chez son ancienne professeure, elle comprend que le dessein caché de Marie Dugard est de la convertir au protestantisme. Cette dernière semble même convaincue de la vanité de la morale sans Dieu :

Savez-vous ce qui explique que notre enseignement universitaire ne suffise pas à former des hommes et des femmes dignes de leur mission et pourquoi les règles de vie que nous exposons à nos élèves dans nos cours de philosophie ne parviennent pas à leur assurer l'essentiel de la vie, à savoir une conscience hantée par le besoin de se dépasser elle-même ? C'est que nous ne leur parlons pas du péché²⁵¹.

Le dossier de carrière de Marie Dugard ne révèle pas la moindre trace de violation de la neutralité scolaire²⁵². Son protestantisme n'est pas mentionné. Seule sa conscience professionnelle, son dévouement à la tâche, l'austérité de sa vie et la froideur de son tempérament donnent un indice de la vie de cette « ascète en jupons ». Cependant, la nécrologie publiée dans la *Revue universitaire* en 1932 fait de Marie Dugard un portrait très proche de celui qu'en brosse Louise Weiss : la foi protestante est au cœur de sa vie. L'auteur de la nécrologie cite une ancienne élève anonyme :

Nous étions [...] assoiffées aussi d'une croyance large : l'idéal laïque ne nous suffisait pas, les dogmes nous rebutaient. Le cours de morale, dont le nom seul nous effrayait, devint pour nous, grâce à Mlle Dugard, une heure bénie. [...] Nos âmes [...] buvaient ces paroles humaines, si peu scolaires... [...] Après le cours, nous entourions la chaire de notre professeur, avides d'en entendre davantage. Mlle Dugard avait deviné les interrogations qui se pressaient au-dedans de nous, tous ces "pourquoi" en face des problèmes de la vie. [...] Une sorte de pudeur nous empêchait d'en entretenir nos parents. [...] Elle a été le directeur de conscience [...] d'un très grand nombre²⁵³.

L'intensité de cette relation entre les adolescentes et leur professeure, qui échappe au contrôle parental, n'est pas exceptionnelle. On la retrouve dans plusieurs trajectoires d'enseignantes. Ainsi, à la fin des années 1890, les inspecteurs de Marie Baertschi se méfient de l'influence qu'elle a sur ses élèves. L'inspecteur se plaint de ce qu'il existerait, dans une classe, « une véritable rivalité pour

250 *Ibid.*, p. 114.

251 *Ibid.*, p. 121.

252 Dossier de carrière de Marie Dugard, F/17/23835.

253 J. de Mestral-Combremont, « Marie Dugard », nécrologie, *Revue universitaire*, février 1932.

obtenir ses bonnes grâces, un mot, un regard²⁵⁴... ». C'est précisément à cause de l'emprise qu'elle a sur ses élèves qu'elle fait l'objet d'une enquête administrative dans les années 1890. Si elle se défend d'agir en « directrice de conscience », c'est le reproche qui lui est fait en 1916, alors qu'elle s'est convertie au catholicisme, et que les parents des élèves-maîtresses se plaignent de la maternité spirituelle que lui reconnaissent ses élèves : « L'empreinte que l'esprit de Mme Fuster imprime à l'esprit des élèves est tellement puissante²⁵⁵ » qu'elle serait capable d'anéantir l'éducation parentale.

Albertine Eidenschenk n'est pas très éloignée de ce modèle²⁵⁶. En tant que directrice d'école normale, elle décide de n'enseigner que la pédagogie, la psychologie et la morale, en endossant un statut surplombant, au-dessus des disciplines particulières. Elle considère que son rôle réside dans l'accompagnement moral des élèves-maîtresses. En 1909, l'inspecteur note :

Elle place au-dessus de toutes les influences l'action qu'elle exerce sur la formation morale des élèves maîtresses par ses cours, ses conférences et ses directions individuelles. Sa confiance est absolue en l'efficacité de cette éducation et les fautes heureusement rares de ses élèves ou de ses anciennes élèves lui sont particulièrement pénibles parce qu'elle y voit autant d'échecs de son œuvre d'éducation morale²⁵⁷.

Dans son hommage à Albertine Eidenschenk, Mlle Larivière la considère comme une directrice de conscience laïque :

Des générations d'institutrices se souviennent de ces minutes de fin d'année, où Madame faisait venir devant elle, l'une après l'autre, celles qui se préparaient à quitter l'école. Utilisant avec la plus haute bienveillance ses propres observations, [...] Madame présentait à chaque élève une image d'elle-même. Cette image blessait parfois un peu l'orgueil ou la vanité, mais on y trouvait une base solide pour sa propre éducation²⁵⁸.

Mathilde Salomon considère elle aussi qu'en tant que directrice, elle a un rôle éducatif à jouer. Si elle développe une passion particulière pour les langues et pour l'histoire²⁵⁹, elle considère, comme Albertine Eidenschenk, que son statut de directrice la place au-dessus des disciplines particulières. Elle se charge donc d'abord d'instruction morale et condense ses leçons dans un manuel intitulé *Lectures et leçons familières de morale*²⁶⁰. Célibataire, Mathilde Salomon entretient

254 Rapport d'inspection daté du 10 mars 1895, F/17/23692.

255 Document daté du 28 septembre 1916.

256 Il semble que cette « maternité spirituelle » ait pu devenir une « maternité adoptive » : Albertine Eidenschenk semble avoir adopté une ancienne élève de son école. Voir le livre de l'Amicale des anciennes élèves de l'école normale d'institutrices du Nord, *Madame A. Eidenschenk-Patin, 1864-1942, op. cit.*, p. 19.

257 Rapport d'inspection daté de 1909, dossier de carrière d'Albertine Eidenschenk, F/17/23836/B.

258 Extrait du *Bulletin des fontenaysiennes*, janvier 1947, cité dans le livre de l'Amicale des anciennes élèves de l'école normale d'institutrices du Nord, *Madame A. Eidenschenk-Patin, 1864-1942, op. cit.*, p. 65.

259 Mathilde Salomon, *Premières leçons d'histoire de France*, Paris, L. Cerf, 1884, 224 p.

260 Mathilde Salomon, *Lectures et leçons familières de morale*, Paris, L. Cerf, 1896, [1893].

avec ses élèves une relation particulière. Sa correspondance avec Salomon Reinach démontre ses efforts constants pour les « caser » – selon sa formule – et leur assurer un moyen de subsistance. Le 31 juillet 1909, peu avant sa mort, elle est en vacances en Isère, mais est suspendue aux lettres de ses élèves qui passent des concours : « dix de mes filles sont encore entre la crainte et l'espérance et me tiennent au courant de leurs perturbations, ce qui consiste à dire : j'ai été au-dessous de tout ; j'avais oublié l'existence de Louis XIV de son siècle [...]. Les Alpes Dauphinoises me paraîtront plus belles quand je serai un peu tranquille sur le sort de ces pauvres petites²⁶¹ ».

Marie Dugard, Marie Baertschi, Albertine Eidenschenk et Mathilde Salomon ne sont pas des exemples isolés. La correspondance d'Henriette Wurmser démontre l'importance que revêt la relation qu'elle entretient avec ses élèves²⁶². Marguerite Aron raconte dans son *Journal d'une sévrienne* recevoir pendant les vacances des lettres de ses anciennes élèves qui veulent maintenir un lien avec elle²⁶³. Deux spécialistes de la petite enfance, Madeleine Vernet et Marguerite Bodin, constituent quant à elles de véritables mères adoptives pour les enfants dont elles ont la charge. En somme, parmi les enseignantes étudiées dans cette thèse, seule Jeanne Desparmet-Ruello échappe à ce modèle par sa distance envers ses lycéennes. À cette exception près, les enseignantes analysées ici semblent être au tournant du siècle le produit d'une pensée éducative qui place l'instruction morale au centre de l'éducation des jeunes filles. L'importance reconnue à cette discipline est exacerbée dans les écoles normales et les lycées de jeunes filles : à cette époque, il est impossible « d'envisager un concours féminin sans morale, cette morale dont les hommes n'ont sans doute que faire²⁶⁴ ». La centralité de cette discipline dans le cursus féminin s'explique par le désir de montrer que l'école laïque est capable d'éduquer les filles aussi bien que les religieuses et d'assurer la conformité de ces futures femmes aux règles sociales. Nombre de professeures ont donc acquis la conviction qu'elles doivent exercer une direction morale sur leurs élèves. Il est d'ailleurs révélateur que ce soit une directrice d'école normale, Albertine Eidenschenk, qui milite en 1923 pour qu'un cours d'instruction morale soit réintroduit dans les lycées de garçons. De leur côté, les inspecteurs multiplient les commentaires sur l'exemplarité morale des enseignantes, considérée comme une obligation professionnelle. Le rôle central de l'école dans la construction morale et religieuse des jeunes filles explique pourquoi la vague combiste excite la défiance chez nombre d'entre elles.

E) Clarisse Coignet ou les désillusions d'une vieille dame de la laïcité

C'est Clarisse Coignet qui s'exprime le plus violemment, à l'orée du XX^e siècle, contre le combisme. En 1903, elle fait paraître une brochure intitulée « Où allons-nous²⁶⁵ ? ». Elle s'alarme de ce qu'elle considère comme une dérive antireligieuse du républicanisme. Mais son constat ne

261 Lettre à Salomon Reinach, 31 juillet 1909, fonds Salomon Reinach.

262 Voir sa correspondance dans le fonds Eugène Manuel, Manuscrits de bibliothèque Victor Cousin, BIS.

263 Marguerite Aron, *Journal d'une sévrienne*, op. cit., p. 175-178.

264 Loukia Efthymiou, « Le genre des concours », art. cit.

265 Clarisse Coignet, *Où allons-nous ?* Paris, H. Paulin, 1903, 68 p.

date pas du nouveau siècle. Dès 1894, elle s'inquiète de cette « morale sans Dieu » qu'elle avait pourtant théorisée sous l'Empire. Elle s'exprime dans la correspondance du *Manuel général d'instruction primaire* dirigé par Ferdinand Buisson. Quatorze ans après les lois Ferry, elle considère que « l'école laïque n'a pas donné tous les fruits qu'on en attendait²⁶⁶ ». Ceux qui espéraient qu'elle soit un instrument de rénovation morale ont été déçus. Clarisse Coignet impute cet échec au fait que les relations entre religion et politique ont pris, en France, un caractère de guerre, les institutions catholiques refusant que leur religion soit reléguée dans l'espace privé. En conséquence, la lutte pour la laïcisation de l'école aurait pris la forme d'un combat antireligieux.

Effrayée à l'idée que l'irréligion devienne le drapeau de l'école publique, la moraliste considère, contrairement à ce qu'elle a pu écrire 30 ans plus tôt, que l'école ne peut pas se passer de l'appui prêté par la religion à la morale. Elle suggère donc d'« ouvrir l'école, en dehors des heures de classe, à un enseignement religieux facultatif et divers²⁶⁷ ». Alors qu'elle s'opposait à l'existence d'internats dans les lycées féminins pour éviter d'avoir à autoriser l'intrusion du clergé dans les murs de l'école auprès des pensionnaires, Clarisse Coignet réclame désormais que catholiques, juifs et protestants mènent de front avec les enseignants la nécessaire œuvre de moralisation de la société. Consciente des risques à ce qu'un enseignement religieux soit donné dans l'école publique, Clarisse Coignet envisage que ces cours soient réalisés exclusivement par des laïcs, quelle que soit leur confession. Ces cours ne seraient dispensés qu'à la demande des parents. La moraliste voit dans cette proposition une occasion d'apaiser le conflit entre la République et l'Église catholique.

Elle ne s'en tient pas là : elle organise chez elle une réunion avec plusieurs intellectuels le 20 décembre 1894. Il s'agit de réinventer la morale laïque, selon elle en passe d'être dévoyée vers l'irréligion. Sont notamment présents Georges Fonsegrive, un catholique libéral devenu quelques années plus tard un des soutiens de Mère Marie-du-Sacré-Cœur, Jules Steeg, Paul Sabatier et Ferdinand Buisson, autant de représentants du protestantisme libéral. Ce colloque est décrit Ferdinand Brunetière dans la très catholique *Revue des Deux Mondes* :

Ils en étaient donc réduits à trouver un subterfuge pour faire rentrer la religion dans la classe sans que les instituteurs, les enfants et les députés radicaux s'en aperçussent, et l'un deux [...] fit toucher du doigt l'écueil sur lequel sombreraient toutes les combinaisons, en déclarant qu'il fallait à tout prix éviter que le nom de Dieu fût prononcé. On chercha ce qu'on pourrait mettre à la place : notre Père... le divin... l'au-delà... [...] On se sépara sans avoir abouti à aucune conclusion pratique²⁶⁸.

Voilà comment Clarisse Coignet, qui devançait la loi dans ses manuels de 1874 et 1881 car elle n'y mentionnait pas les « devoirs envers Dieu », finit par considérer que la morale sans Dieu a

266 Citée par Pierre Ognier, *Une école sans Dieu ?*, op. cit., p. 210. Nous reprenons ici son analyse.

267 Citée in *Ibid.*

268 Cité par Patrick Cabanel, *Ferdinand Buisson*, op. cit., p. 265.

failli. Si l'on peut tenter une métaphore politique, disons que Clarisse Coignet apparaissait dans les années 1870 et 1880 à l'extrême-gauche de l'échiquier de la laïcité, puisqu'elle considérait que la morale ne devait pas seulement être aconfessionnelle, mais aussi areligieuse. Elle se trouve dans les années 1890 plutôt au centre-droit du paysage laïque, en considérant que l'idée de Dieu – un Dieu déconfessionnalisé – est nécessaire à la moralisation de la jeunesse. À la différence de nombreux intellectuels, l'Affaire acte chez Clarisse Coignet une tendance encore plus forte à la droitisation.

Ainsi, alors qu'après son discours dreyfusard sur la tombe de Pécaut, Buisson reçoit plus de 200 lettres de remerciement, le seul message hostile est celui de Clarisse Coignet : pour elle, les protestants ont trop tendance à exalter l'individu, quitte à sacrifier la paix sociale. Dans un pays de suffrage universel, la conscience personnelle ne peut se croire en droit de tout trancher²⁶⁹. Cinq ans plus tard, dans son texte « Où allons-nous ? », elle revient sur l'Affaire :

Tout en me gardant de revenir sur une question à laquelle nul n'a répondu et ne répondra d'une façon définitive, jusqu'au jour où la mort, dénouant tous les engagements, ceux qui *savent* pourront librement parler, au moins puis-je dire que s'il y a eu ici de grandes maladroites, [...] jamais personne [...] n'a voulu la condamnation d'un innocent²⁷⁰.

Pour Clarisse Coignet, c'est la faiblesse du pouvoir politique qui a laissé dégénérer la « question » Dreyfus en Affaire. La « résistance de l'esprit de corps » – entendre ici l'Armée – et « l'agitation révolutionnaire », c'est-à-dire les dreyfusards, sont également responsables du désordre politique et social. Face à un groupe « revêtu d'une autorité morale incontestable » qui affirme l'innocence du condamné, Clarisse Coignet rappelle que la justice est un « beau mot, mais d'un abus facile²⁷¹ ». Elle s'en prend particulièrement à Zola : « Une lettre célèbre, mettant en cause les institutions nationales et les pouvoirs publics, couvrant d'invectives et d'outrages ceux qui les représentent, faisant appel aux plus détestables passions populaires, donne le signal du déchaînement²⁷². » Sans nier les brimades dont ont été victimes Juifs et protestants, Clarisse Coignet considère que la violence initiale émane des « révolutionnaires dreyfusards », qui, dans un pays républicain, auraient dû recourir aux ressources légales à leur disposition, comme le pétitionnement, pour exprimer leur désaccord avec le gouvernement, et non inciter à la rébellion.

Pour Clarisse Coignet, sans l'avoir créée, l'Affaire a exacerbé la « guerre qui partage la France en deux camps²⁷³ ». Cette guerre se déchaîne dans l'école. La philosophe considère que l'Église catholique en est en partie responsable. Alors qu'elle aurait pu accepter sincèrement l'enseignement laïque, elle le considéra non seulement comme insuffisant, mais comme coupable. Rien ne l'empêchait pourtant de compléter l'œuvre scolaire par des écoles du jeudi et du dimanche.

269 Cité in *Ibid.*, p. 314.

270 Clarisse Coignet, *Où allons-nous ?*, *op. cit.*, p. 48.

271 *Ibid.*, p. 49.

272 *Ibid.*, p. 50.

273 *Ibid.*, p. 42.

La cohabitation de l'Église et de l'État aurait pu se faire dans la paix et la liberté. Mais les catholiques ont fait preuve d'intransigeance : n'ayant jamais accepté la République, ils ne se sont même pas soumis aux « sages conseils du Souverain Pontife²⁷⁴ ».

Clarisse Coignet estime que les républicains ont fait un mauvais choix en entretenant la guerre : « La laïcité n'est plus le terrain neutre où toutes les opinions peuvent trouver place, c'est une nouvelle doctrine impliquant une morale dérivée de la science destinée à détruire et à remplacer la religion²⁷⁵. » Pour la philosophe, cette dérive s'explique par la persistance, en France, de « l'antique doctrine qui, unissant en un seul corps tous les pouvoirs, religieux et politique, constitue, au-dessus de l'individu, les gouvernements d'autorité²⁷⁶ ». Alors que les républicains ont lutté contre un absolutisme catholique, ils ont reproduit la fusion du politique et du religieux en faisant de la laïcité non une pure séparation du politique et du religieux, mais un instrument de guerre, aux mains du politique, contre le religieux. Les lois nouvelles, en passant de la congrégation au congréganiste, « violent ouvertement le droit républicain sur un point sacré entre tous : la liberté de conscience²⁷⁷ ». Or, si la France est, selon Clarisse Coignet, d'essence anticléricale – pour preuve sa tradition gallicane – elle n'a nullement l'âme antireligieuse. Clarisse Coignet affirme que sa conception de la laïcité n'a pas changé depuis les années 1860 : « Tout en ramenant l'origine de la morale à la conscience humaine, j'ai toujours reconnu qu'une foi religieuse personnelle, en la prolongeant idéalement au-delà de la vie par le triomphe définitif de la justice et du bien, peut lui apporter dans la pratique une grande force²⁷⁸. »

À l'instar de Marie Baertschi, Clarisse Coignet voit dans la politique combiste un cléricisme retourné. En attaquant les congrégations, la République nierait les libertés individuelles et ne serait selon la philosophe « qu'un pastiche [...] de la monarchie²⁷⁹ ». Le malheur de la République aurait été de succéder à des siècles de monarchie sans qu'une préparation des esprits et des mœurs n'ait amorcé une transition. Tout comme Pauline Kergomard et Marie Dugard, Clarisse Coignet considère que les Français n'ont pas été habitués par le libre examen au gouvernement d'eux-mêmes. Ainsi, si la moraliste est en théorie favorable à la séparation des Églises et de l'État, elle considère que ni la nation, trop ignorante, ni son gouvernement aux tendances autoritaristes et liberticides, ne sont mûrs pour cela.

Alors que Ferdinand Buisson et Clarisse Coignet ont milité dans les mêmes rangs après s'être rencontrés lors du siège de Paris en 1870, l'Affaire puis le combisme les séparent. En effet, le premier prend la défense des lois anticongréganistes, considérant qu'une République ne peut sans se trahir donner un blanc-seing aux congrégations en enregistrant des « contrats de servage²⁸⁰ ».

274 *Ibid.*, p. 38. Elle fait ici référence à l'encyclique *Au milieu des sollicitudes* de Léon XIII (1892).

275 *Ibid.*, p. 40.

276 *Ibid.*, p. 9.

277 *Ibid.*, p. 15.

278 *Ibid.*, p. 6.

279 *Ibid.*, p. 15.

280 F. Buisson, « La crise de l' "anticléricisme" », *Revue politique et parlementaire*, octobre 1903, cité par Patrick Cabanel, « Les intellectuels protestants, des intellectuels organiques de la Troisième République ? », art. cit.

Considérant que la société doit empêcher quiconque de renier sa propre liberté, Buisson justifie le régime d'exception que la République réserve aux congrégations. À l'inverse, Clarisse Coignet affirme que « des vœux personnels [...] ne nous engageant qu'envers nous-mêmes et envers Dieu, sont un pur acte de conscience. Frapper d'exception ceux qui les ont prononcés [c'est] leur ravir une partie des droits du citoyen²⁸¹ ». Elle compare les lois nouvelles à celles de Louis XIV contre les protestants et ne peut se satisfaire d'un régime où la liberté devient « le privilège de ceux qui pensent d'une certaine façon²⁸² ». À l'instar de Marie Baertschi, elle ne voit aucune victoire possible dans cet affrontement entre un athéisme d'État et un cléricalisme revigoré par la lutte : Science et Foi sont complémentaires, non antinomiques. Ni l'une ni l'autre ne pourra détruire son adversaire :

Longtemps encore les partis pourront ainsi s'entre-déchirer, mais, représentant chacun une face de la nature et de la vie humaine, ils ne se détruiront pas. Le catholicisme ne détruira pas le courant de libre pensée et de libre science, qui a affranchi l'esprit de tous les jougs ecclésiastiques, et l'esprit affranchi, se transformant en despote, ne détruira pas le sentiment religieux²⁸³.

Plusieurs décennies après les premiers débats sur la laïcité, le XX^e siècle n'apporte pas le consensus recherché depuis si longtemps. Entre soutien à la politique des radicaux et défense du libéralisme, plusieurs intellectuelles s'approprient la « question laïque » et mettent leur habileté rhétorique au service de leur conception de la laïcité. Si celles qui s'expriment dans *La Fronde* témoignent d'un anticléricalisme qui rejoint parfois la critique antireligieuse, force est de constater que la plupart des actrices de l'Instruction publique dont la voix se fait entendre se gardent de glisser sur ce terrain. Dans un pays où un quart des lycées sont dirigés par des protestantes²⁸⁴ et où les écoles normales ont été façonnées par l'esprit protestant libéral, il est peu probable que la période combiste se soit concrètement traduite par le développement d'une laïcité antireligieuse²⁸⁵.

Conclusion du chapitre 3

Ce chapitre s'est attaché à analyser le choc que représente l'affaire Dreyfus chez les femmes les plus actives dans les débats relatifs à l'école au tournant du siècle. Chez elles, les conséquences de l'Affaire sont triples : tout d'abord, la crise politique constitue une injonction à la prise de parole, qui se traduit par leur participation aux pétitions publiées dans la presse, par la publication d'articles

281 Clarisse Coignet, *Où allons-nous ?*, op. cit., p. 55.

282 *Ibid.*, p. 56.

283 *Ibid.*, p. 65.

284 Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit., p. 365.

285 C'est aussi la conclusion à laquelle arrivent Jacques et Mona Ozouf lorsqu'ils étudient les instituteurs et institutrices de la Belle Époque, voir *La République des instituteurs*, op. cit.

ou d'ouvrages ainsi que par leur collaboration à des groupements d'intellectuels²⁸⁶ ; ensuite, l'Affaire modifie le regard que ces femmes portent sur la société et sur l'école, et, partant, le contenu de leur production intellectuelle, qui privilégie à cette période des thématiques comme la laïcité, la neutralité et le rôle de l'instruction dans la démocratie ; enfin, les événements de la fin du XIX^e siècle influent sur le comportement que ces enseignantes et directrices adoptent dans leur activité professionnelle, face à leurs élèves et à leur hiérarchie. Si ces personnalités ne s'expriment pas sur les enjeux purement judiciaires de l'Affaire, leur lecture des événements est centrée sur l'instruction, sujet sur lequel elles apportent une expertise de terrain. L'étude de leurs trajectoires donne une idée de l'impact que l'Affaire a eue sur les réflexions relatives l'école républicaine vingt ans après les lois scolaires, les liens entre l'affaire Dreyfus et l'école n'ayant jusqu'alors pas été traités en tant que tels dans l'historiographie.

L'Affaire consacre l'existence publique de la figure masculine de l'intellectuel, à laquelle l'Université a contribué en abondant largement les rangs dreyfusards. Force est de constater que l'élite féminine instruite a elle aussi fourni son lot de femmes engagées au nom de valeurs qui sont les mêmes que celles qui ont mobilisé les hommes. Dans ce chapitre, il s'est agi d'analyser les trajectoires de ces intellectuelles en montrant les relations entre leur vie privée – par exemple leur expérience personnelle de l'antisémitisme –, leurs pratiques professionnelles – à travers des souvenirs d'élèves mais aussi au prisme de leurs conflits avec l'administration – et leur engagement public, qui revêt différentes formes.

Comme Jacques et Mona Ozouf l'ont remarqué, l'Affaire est interprétée par beaucoup de professionnels de l'instruction « comme un passage progressif de l'ombre à la lumière, situation dans laquelle [ils] retrouvent leur plus intime conviction et le sens de leur métier²⁸⁷ ». Ce constat s'applique parfaitement aux personnalités étudiées ici, qui considèrent que les défaillances de l'école sont à l'origine de la crise, et que la réforme de l'école en est aussi la solution. Leur objectif commun est de créer un citoyen indépendant, dont la conduite soit gouvernée par les principes républicains. L'Affaire donne du sens à leur vocation d'enseignantes.

Toutes les intellectuelles analysées ici ont en commun un ancrage républicain adossé à des références communes comme la Déclaration des droits de l'homme. Au-delà de ces convergences, il s'est agi de mettre en avant les nuances qui les caractérisent individuellement dans leur interprétation des événements contemporains et dans les solutions qu'elles préconisent.

Si ces personnalités n'ont pas l'envergure des grands dreyfusards que l'histoire a retenus, elles agissent en intellectuelles par leur capacité à articuler leur réflexion aux enjeux de leur époque²⁸⁸, à mettre leurs décisions et comportements en adéquation avec leur éthique individuelle et à prendre des risques en s'exposant publiquement dans un engagement au service de l'école laïque.

286 Ligue des droits de l'homme pour Mathilde Salomon, Comité Condorcet pour Jeanne Desparmet-Ruello, associations de libre-pensée chez Marie Baertschi et Albertine Eidenschenk, etc.

287 Jacques et Mona Ozouf (avec V. Aubert et C. Steindecker), *La République des instituteurs*, op. cit., p. 161.

288 Formule de Françoise Blum, Muriel Carduner-Lossfelt, « Du genre en histoire des intellectuels », in « Figures d'intellectuelles », *Mil neuf cent, revue d'histoire intellectuelle*, n°16, 1998, p. 133-143.

Chapitre 4

**Des expertes de terrain dans le « parti démopédique » :
la place des femmes dans les initiatives d'éducation populaire**

Introduction du chapitre 4

Non seulement l’Affaire provoque de nouvelles réflexions sur l’école laïque, mais elle pousse aussi plusieurs enseignantes engagées à s’ouvrir à un nouveau public et à opter pour de nouveaux moyens d’action. Certaines montent en effet pour la première fois à la tribune dans le grand mouvement d’éducation populaire qui accompagne l’Affaire. Elles intègrent le parti « démopédique¹ » et participent à la nouvelle dynamique d’éducation des adultes qui se fait jour dans les universités populaires. Ces dernières se donnent pour objectif de vulgariser la culture savante à destination du grand public, et plus particulièrement des classes populaires. Elles se distinguent ainsi des formes plus courantes d’éducation populaire, poursuivant plutôt un objectif professionnel par la distribution de savoirs propres à un métier². Le mouvement des UP s’accompagne par ailleurs d’une flambée des patronages laïques créés à destination des adolescents.

Si les femmes engagées dans l’éducation envisageaient jusqu’alors les questions d’enseignement presque exclusivement à l’intérieur des murs de l’école, l’Affaire révèle la nécessité de développer l’esprit critique au-delà du public astreint à l’obligation scolaire. Il s’agit donc ici d’analyser la production théorique de ces intellectuelles au sujet de l’éducation populaire, mais aussi la manière dont elles y prennent part concrètement. À la fin des années 1890, l’éducation populaire devient une « action éducative qui prétend toucher principalement les milieux populaires et qui entend agir sur l’individu hors de l’école pour transformer la société³ ». Les enseignantes ont des compétences à faire valoir dans cet objectif, auprès d’un public différent de celui de leurs classes. Cependant, l’élargissement de leur auditoire pose la question de l’adaptation de leurs méthodes hors du cadre scolaire. La vague d’éducation populaire constitue un défi pédagogique.

L’approche par le genre a ici un grand intérêt : elle permet notamment de relire l’histoire des UP, qui, comme l’explique Laurent Besse, « ont été peu étudiées depuis la thèse fondamentale de Lucien Mercier, il y a plus d’une trentaine d’années⁴ ». Il s’agit ici de se pencher sur les rares éléments féminins qui les animent, à une époque où les femmes qui montent à la tribune font figure d’exception. Rappelons que la plaque déposée sur la maison de Séverine à sa mort en 1929 déclare : « [Ici] a habité et est morte Séverine, grande journaliste, grand orateur⁵ ». Comme l’expliquent Laurence Klejman et Florence Rochefort, à la fin du XIX^e siècle, « “oratrice”, féminin d’orateur,

1 Inventé par Proudhon, ce terme signifie « éducation du peuple » et est repris par les républicains, comme Gambetta en 1881 : « Instruisons-nous les uns des autres ; car c’est là [...] la nature d’un gouvernement et d’une société démocratiques. [...] Proudhon a dit : Démocratie, c’est démopédie. » (cité par Yves Déloye, « L’Instruction », in Vincent Duclert et Christophe Prochasson (dir.), *Dictionnaire critique de la République*, op. cit., p. 183-188).

2 Carole Christen (dir. du dossier) « L’éducation industrielle et les savoirs enseignés aux ouvriers adultes en France (1800-1870) », *Les Études sociales*, n° 159, 2014/2. Voir aussi son HDR, *À l’école du soir. Une histoire sociale et politique des cours d’adultes (1815-1870)*, soutenue le 16 janvier 2021.

3 Laurent Besse, « Éducation populaire », in Christian Delporte, Jean-Yves Mollier, Jean-François Sirinelli, *Dictionnaire d’histoire culturelle de la France contemporaine*, Paris, PUF, 2010, p. 270-271.

4 Laurent Besse, « Introduction », in Carole Christen, Laurent Besse (dir.), *Histoire de l’éducation populaire 1815-1945, Perspectives françaises et internationales*, Villeneuve d’Ascq, Presses Univ. du Septent., 2017, p. 217-220.

5 Christine Bard, *Les filles de Marianne*, op. cit., p. 435.

sonne aux oreilles des contemporains [...] comme un affreux néologisme⁶. » En quoi le moment des UP constitue-t-il une rupture en ce qui concerne l'émergence des femmes à la tribune ? Quelle place les femmes occupent-elles dans le parti démopédagogue qui défend une éducation populaire et laïque ?

Il s'agit de suivre ces femmes engagées hors des murs de leur école et de mettre en regard leurs discours et leurs engagements concrets. Car, conformément à ce qu'affirme Florence Rochefort, « interroger la posture [...] d'intellectuelle nous projette à l'intersection de l'individuel et du social, à la croisée de la biographie et de l'analyse de la pensée⁷ ».

Il conviendra dans un premier temps d'étudier l'enjeu que représente la création d'un enseignement laïque péri et postscolaire à destination des filles dans un contexte de rivalité avec l'Église. Il faudra particulièrement analyser les nouveaux réseaux féminins qui s'institutionnalisent dans ce but. On étudiera ensuite les femmes investies dans le mouvement d'éducation des adultes à la fois comme fondatrices d'UP et comme observatrices critiques du mouvement. Dans un troisième temps, il s'agira d'étudier la catégorie particulière des oratrices, les UP constituant de nouvelles tribunes pour les intellectuelles. Enfin, dans un dernier développement, il conviendra d'analyser le parcours particulier de Jeanne Desparmet-Ruello, qui fonde, préside et anime l'Université populaire lyonnaise en même temps qu'elle dirige le lycée de jeunes filles de Lyon.

I- Des patronages laïques pour les filles : le rôle des femmes dans la conquête de l'enseignement péri et postscolaire

D'après Pierre Tournemire, après les lois scolaires des années 1880, « l'Église n'a pas renoncé à revendiquer le monopole de l'éducation et cherche à compenser sa perte d'influence sur la jeunesse [...] en développant des œuvres postsecondaires⁸ ». Elle réussit si bien qu'en 1900, d'après Jean-Paul Martin, « on compterait 2350 patronages confessionnels de garçons et 1800 de filles, ce qui, avec les œuvres de catéchismes de persévérance, concernerait près de 4 millions d'enfants⁹. » Les républicains sont alors pris d'« une véritable fièvre obsidionale [...] face aux patronages confessionnels¹⁰ ». Ils décident de porter leurs efforts sur les patronages laïques, notamment grâce à la Ligue de l'Enseignement, qui se réoriente à partir de 1894 vers l'enseignement parascolaire (à côté de l'école), qui inclut le péri-scolaire (patronages pour enfants) et le postscolaire (cours d'adultes). Ce virage entraîne une redéfinition du sens de l'éducation populaire. Comme l'expliquent Laurent Besse et Carole Christen, la formule cesse de désigner l'école pour définir les

6 Laurence Klejman, Florence Rochefort, *L'Égalité en marche*, op. cit., p. 33.

7 Florence Rochefort, « À la découverte des intellectuelles, à Françoise Pasquier », art. cit.

8 Pierre Tournemire, *La ligue de l'enseignement*, Toulouse, Les Essentiels, 2000, p. 16-17.

9 Jean-Paul Martin, « Entre philanthropie et féminisme. Le comité des dames de la Ligue de l'enseignement (1901-1914) », in Florence Rochefort (dir.), *Le pouvoir du genre*, op. cit., p. 47-63.

10 Jean-Michel Ducomte, Jean-Paul Martin, Joël Roman, *Anthologie de l'éducation populaire*, Toulouse, Privat, 2013, p. 83.

œuvres complémentaires de celle-ci : si aucune occurrence d'« éducation populaire [...] avant 1894 n'exclut l'enseignement scolaire, presque aucun[e] ne l'inclut à partir de cette date¹¹ ».

Impulsées ou soutenues par la Ligue de l'enseignement, les initiatives parascolaires laïques connaissent une forte croissance jusqu'en 1904, avec un record en 1900¹². Sylvie Fayet-Scribe constate malgré tout qu'à cette date, « en ce qui concerne le patronage, la supériorité catholique semble incontestable¹³ ». Léon Bourgeois le reconnaît en 1896 : « Les patronages scolaires ! Encore une belle institution, mais il faut que nous soyons modestes : ce n'est pas nous qui l'avons inventée, ce sont nos adversaires¹⁴ ». Les catholiques jouissent en effet d'une confortable avance à l'orée du XX^e siècle, notamment pour la prise en charge des filles.

Il s'agit d'analyser ici la manière dont les femmes introduisent la question du parascolaire laïque féminin dans les débats relatifs à l'éducation populaire. Leur action va de pair avec une remise en question de l'école née des lois Ferry, accusée d'entériner les hiérarchies d'une société de classes. Leurs initiatives s'inscrivent dans un combat féministe – il s'agit d'offrir aux filles ce qui existe déjà pour les garçons – et d'une lutte au nom d'une pensée sociale nouvelle : dans une perspective souvent plus solidariste¹⁵ que socialiste, l'objectif est de compenser par les patronages la faillite de l'école au sujet de la réconciliation des classes. Et comme, de l'avis général, « pour être efficace, le patronage féminin doit être dirigé par des femmes¹⁶ », on ne sera pas étonné de trouver parmi elles Mathilde Salomon, Pauline Kergomard, Marie Dugard, Albertine Eidenschenk, Marie Baertschi ainsi que nombre de leurs collègues. Elles insufflent collectivement une nouvelle dynamique au nom de l'école laïque et à côté d'elle à l'aube du XX^e siècle.

A) Le patronage idéal de Mathilde Salomon : « la pénétration réciproque plus intime des différentes classes de la société »

Si le tournant parascolaire laïque féminin se situe au tout début du XX^e siècle, Mathilde Salomon devance le mouvement. Dès la réorientation de la Ligue de l'Enseignement vers l'éducation populaire en 1894, elle souligne la nécessité des patronages féminins. Elle est sollicitée par la *Revue bleue* pour commenter l'ambition nouvelle des laïques d'accompagner la jeunesse « De l'École au Régiment » en 1895. Dans sa contribution, Mathilde Salomon commence par déclarer que les patronages laïques ne doivent pas être des répliques des patronages catholiques. Elle se

11 Laurent Besse, Carole Christen, « L'histoire populaire en chantier », in Carole Christen, Laurent Besse (dir.), *Histoire de l'éducation populaire 1815-1945*, op. cit., p. 35-50.

12 Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, op. cit., p. 112.

13 Sylvie Fayet-Scribe, (préface d'Émile Poulat), *Associations féminines et catholicisme – De la charité à l'action sociale, XIX^e-XX^e siècle*, Paris, les éditions ouvrières, 1990, p. 104.

14 Cité par Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, op. cit., p. 122.

15 Voir Jack E. S. Hayward dans *International Review of Social History* : « Solidarity : the Social History of an Idea in Nineteenth Century France », 1959, vol 4, p. 261-284 ; « Educational Pressure Groups and the Indoctrination of the Radical Ideology of Solidarism, 1895-1914 », 1963, vol 8, p. 1-17.

16 Discours d'un membre de la Ligue de l'enseignement cité par Jean-Paul Martin (dir.), (préface de Jean-Michel Ducomte), *La Ligue de l'enseignement : Une histoire politique (1866-2016)*, Rennes, PUR, p. 119.

méfie d'ailleurs du terme « patronage » : « il est contraire à l'esprit de notre société française¹⁷ ». Le patronage sous-entend selon elle une action paternaliste d'une classe envers une autre sous couvert de charité chrétienne, ce qui est inacceptable dans une société démocratique. En effet, comme l'écrivent Jean-Michel Ducomte, Jean-Paul Martin et Joël Roman, « le patronage confessionnel [...] fourni[t] un modèle repoussoir [aux laïques], exclusivement assimilé à l'autoritarisme¹⁸ ». La directrice du Collège Sévigné préconise donc un autre modèle : « au lieu de patronages, je voudrais des associations [...] dont les membres actifs seraient des enfants âgés de 13 à 17 ans¹⁹ ». C'est dans cet esprit que fonctionne déjà le patronage du Collège Sévigné. Les élèves qui le fréquentent, issues majoritairement des classes moyennes, dirigent l'association et décident des orientations à impulser. Elles accueillent chaque jeudi des filles pauvres du quartier avec qui elles accomplissent des travaux d'aiguilles, préparent des lectures amusantes et organisent un goûter. Mathilde Salomon entend élargir les activités du patronage par des réunions en extérieur aux beaux jours, des excursions à la campagne l'été et des visites aux musées l'hiver.

Son objectif est de faire de cette association un instrument de réconciliation des classes : « Bien comprise, [une telle initiative] pourrait peut-être devenir le point de départ de tout un système [...] d'éducation mutuelle, les classes qui patronnent ayant à apprendre autre chose, mais non moins de choses que les classes patronnées. » Mathilde Salomon considère que les patronages laïques ne peuvent reproduire un modèle vertical où celui qui délivre savoir et aide matérielle se conforte dans une position de supériorité par rapport à celui qui reçoit. Constatant que beaucoup de malheureux se murent dans une « incurable méfiance » envers celui qui veut les aider, Mathilde Salomon met tous ses espoirs dans les enfants : « [ils] ne se défient pas les uns des autres : c'est par eux que l'on peut arriver aux parents ». En espérant créer une amitié entre enfants issus de classes différentes, Mathilde Salomon suit la même logique que Ferdinand Buisson lorsqu'il déclare, en bon promoteur de l'école unique : « Le moyen le plus rapide de réformer la société, c'est de réformer l'école. [...] Réalisons entre enfants ce qui n'est pas, dit-on, réalisable entre hommes. Peut-être ces enfants devenus hommes, ne le trouveront plus si impossible à réaliser²⁰. »

Après avoir présenté son patronage parisien, Mathilde Salomon insiste sur la nécessité de répandre ce modèle laïque dans le monde rural. En province comme à Paris, l'objectif est le même : « la pénétration réciproque [...] des différentes classes de la société. Quand elles arriveront à se comprendre, [...] le troisième mot de notre devise nationale aura un sens moins ironique²¹ ».

Le patronage initié par Mathilde Salomon au Collège Sévigné se maintient dans les années suivantes. En 1897, il accueille 14 enfants²². C'est au nom de cette initiative pionnière que Mathilde Salomon s'exprime lors du Congrès international de l'enseignement secondaire de 1900. Elle

17 Mathilde Salomon, « De l'École au Régiment », *Revue bleue*, 31 août 1895.

18 Jean-Michel Ducomte, Jean-Paul Martin, Joël Roman, *Anthologie de l'éducation populaire, op. cit.*, p. 82.

19 Mathilde Salomon, « De l'École au Régiment », *Revue bleue*, 31 août 1895.

20 Cité par Frédéric Mole, *L'École laïque pour une République sociale, op. cit.*, p. 328.

21 Mathilde Salomon, « De l'École au Régiment », *Revue bleue*, 31 août 1895.

22 Papiers personnels de Mathilde Salomon, 1897.

présente son initiative comme un « complément pratique de l'éducation morale des jeunes filles dans les lycées²³ ». Loin de ne s'exercer qu'au bénéfice des plus humbles, le patronage est une leçon de moralité pour celles qui s'y vouent : « nos écoles secondaires de jeunes filles, chargées peu à peu de l'avenir moral de tant de familles futures, devront faire comprendre [...] que l'enseignement ne se sépare pas de l'éducation ». Or, rien n'est plus éducatif que de prendre soin d'un enfant pauvre.

Mathilde Salomon rappelle que le programme de l'enseignement secondaire vise à développer chez les jeunes filles le goût de l'effort, du courage et de la persévérance. Mais « les exemples vivants sont d'un autre pouvoir ». Or, la directrice du Collège Sévigné est bien consciente qu'à la différence de leurs frères, nombre de lycéennes vivent dans le cercle fermé de la famille, loin de tout « exemple vivant ». Conséquence : « beaucoup de jeunes filles sont élevées dans une étrange ignorance de la misère humaine²⁴ ». Lorsqu'elles rencontrent des miséreux, « elles les regardent instinctivement [...] comme une espèce à part ». Le contact prolongé avec des enfants pauvres serait pour elles une « leçon de choses, féconde en retours sur soi-même ».

Cependant, une telle démarche risque d'aboutir à une remise en question de l'ordre social. Mathilde Salomon s'en félicite : « Il est bon que la quiétude et le confort des uns soient troublés [...] par la pensée de la souffrance des autres, [il est bon] d'inspirer quelques inquiétudes sur la légitimité du bien-être qu'on n'a pas acheté de son travail ». Loin de reproduire le modèle d'une charité qui entretient une distance entre le bienfaiteur et l'obligé en légitimant les différences sociales, le patronage dont rêve Mathilde Salomon questionnerait la légitimité de la richesse oisive. Pour la directrice du Collège Sévigné, un patronage laïque ne peut être que démocratique. Ce plaidoyer s'accompagne d'une implicite remise en cause du modèle scolaire de la Troisième République. Mathilde Salomon déclare qu'en Amérique et en Suisse, les petits bourgeois et les enfants d'ouvriers se côtoient dans un système scolaire qu'elle qualifie de « vraiment démocratique » puisqu'il accueille tous les enfants « sans autres distinctions que l'âge, les aptitudes, le but visé ». Mais en France, l'existence de deux ordres d'enseignement concurrents – le primaire et le secondaire – permet aux familles aisées d'épargner à leur progéniture les « promiscuités » avec l'enfant du peuple. Si bien que l'école ne joue pas son rôle de rapprochement social.

Un des arguments mobilisés contre la mixité sociale est la peur de la contagion des « maladies de pauvres ». Pour pallier ces craintes, Mathilde Salomon suggère que dans chaque patronage, les enfants pauvres soient soumis à une visite médicale obligatoire confiée à des étudiantes en médecine. Cela rassurerait les parents des lycéennes et donnerait du travail à des jeunes femmes tout en ébauchant une « surveillance hygiénique » des classes populaires. Le patronage laïque existerait au bénéfice de tous. En « moralisant » quelques enfants des classes populaires, les lycéennes se « moraliseraient » elles-mêmes : « Et [...] sans lourdes dépenses, cette œuvre d'éducation aura collaboré [...] à la haute tâche qui sera la gloire du vingtième siècle : la

23 Mathilde Salomon, « Complément pratique de l'éducation morale des jeunes filles dans les Lycées. Patronage d'enfants par des jeunes filles », *Revue universitaire*, juillet 1900. Aussi reproduit dans *Rapports préparatoires au Congrès international de l'enseignement secondaire à Exposition universelle de 1900*, Paris, Colin, 1900, 48 p.

24 Mathilde Salomon, « De l'École au Régiment », *Revue bleue*, 31 août 1895.

réconciliation sincère entre toutes les classes sociales. » L'initiative de Mathilde Salomon se veut en rupture avec le modèle de la dame patronnesse qui fait la charité pour acheter son salut. Mais tout en remettant en question un ordre social injuste, le projet de Mathilde Salomon repose sur les ressorts coutumiers de la philanthropie : dévouement féminin, redistribution des richesses par le prélèvement volontaire sur sa propre fortune, moralisation des classes aisées et des classes populaires. Sans relever de la charité catholique, l'initiative du Collège Sévigné n'est pas non plus d'inspiration socialiste : c'est l'entre-deux solidariste.

Pourtant, la période de l'Affaire est pour Mathilde Salomon l'occasion d'un rapprochement avec le socialisme. En 1898, elle fait le bilan de son année : « J'ai vu 2 personnes remarquables, Mme de Hirsch et Jaurès²⁵ ». En Jaurès, Mathilde Salomon admire d'abord le dreyfusard, avant de reconnaître la pertinence de l'idéologie politique qu'il porte. En 1903, lorsqu'elle sort de l'assemblée générale de l'Abri, association philanthropique qui ne peut satisfaire toutes les demandes, Mathilde Salomon conclut : « Jaurès a raison. C'est une question économique²⁶. » Si son admiration pour Jaurès la convainc progressivement que la « question sociale » est une question économique avant d'être une question morale, c'est dans une philanthropie à dimension solidariste qu'elle inscrit les œuvres péri et post-scolaires qu'elle anime à la Belle Époque. À sa mort en 1909, le patronage laïque du Collège Sévigné existe toujours. Il est une branche d'une association de lycéennes qui se donne pour mission d'aider les filles des classes populaires à confectionner leur trousseau. Des sections sont aussi actives dans les établissements secondaires publics de Versailles, Bordeaux, Condom et le Mans²⁷. Le projet que Mathilde Salomon développe au Congrès de l'enseignement secondaire en 1900 n'est donc pas resté sans effet.

B) Éducation populaire et critique de l'école Ferry comme reproduction d'une société de classes

Le compromis solidariste est la pensée dominante dans l'Instruction publique. L'objectif de réconciliation des classes convainc plus, dans le monde éducatif, que la lutte des classes. Ainsi, lorsque Jacques et Mona Ozouf synthétisent les témoignages des instituteurs et institutrices de cette époque, ils constatent que tous mettent en avant un Jaurès plus réformiste que révolutionnaire :

Comme Jaurès, nos instituteurs agissent par la parole. Comme lui aussi ils éprouvent la futilité des raccourcis impérieux que prônent les adorateurs de la révolution permanente. « Au mot révolution, [...] il supprimait la lettre r. » Des éducateurs ne peuvent qu'y reconnaître la parenté avec leur métier à eux, qui les fait rencontrer quotidiennement la résistance des êtres, la longueur du temps, et pratiquer l'humble vertu de la patience²⁸.

25 Papiers personnels, 1898 – Mme de Hirsch, on le rappelle, finance des bourses au Collège Sévigné.

26 Papiers personnels, 1903.

27 Voir Jeanne Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, avril 1910.

28 Jacques et Mona Ozouf (avec V. Aubert et C. Steindecker), *La République des instituteurs*, *op. cit.*, p. 165.

Les conclusions de Jacques et Mona Ozouf s'appliquent aux intellectuelles analysées dans cette thèse. Plusieurs d'entre elles se revendiquent socialistes, mais aucune n'adhère à un discours révolutionnaire²⁹. Les enseignantes savent le temps qu'il faut pour former des consciences de citoyens. Toutes se refusent, comme par réflexe professionnel, à admettre les discours appelant au coup de force. Leur profession consiste à faire prévaloir le droit sur la force et la parole sur la violence, ce qui ne les empêche pas de militer en faveur d'une République plus démocratique. Il faut dire que les femmes fonctionnaires de l'Instruction publique de cette époque viennent majoritairement des classes moyennes voire populaires. Cela explique en partie l'intérêt qu'elles témoignent pour le sort des classes populaires. Cependant, si Jaurès est la personnalité politique plébiscitée par les instituteurs et institutrices, c'est Ferdinand Buisson qui apparaît comme une figure tutélaire pour la plupart des intellectuelles étudiées ici.

Plus radical-socialiste que socialiste, Buisson rejoint Jaurès sur de nombreuses questions afférentes à l'enseignement. Cependant, alors que Buisson réclame la fusion du primaire et du secondaire dans une éducation nationale une et indivisible, Jaurès préfère à « l'école unique » une « école des producteurs » qui formerait les enfants des classes populaires à leur futur rôle d'acteurs de l'histoire ouvrière³⁰. Or, lorsque les intellectuelles étudiées ici remettent en cause la division de l'Instruction publique en deux ordres, elles le font dans la perspective de Buisson et non dans celle de Jaurès³¹. Ainsi, dès 1899, Pauline Kergomard clame son mépris pour le système scolaire hérité des lois Ferry, qui épouse les hiérarchies d'une société forgée par le capitalisme :

Pourquoi envoyer au lycée des fillettes de moins de douze ans, puisque l'enseignement qu'elles peuvent s'assimiler n'est autre que l'enseignement primaire ? [...] Il serait plus simple, et aussi plus fraternel de faire l'éducation en commun de toutes les petites filles, quelle que soit la position sociale de leurs parents. Car il ne s'agit pas, dans une démocratie, d'inventer entre les individus des liens artificiels ; il faut créer des sympathies inaltérables. Or ces sympathies, la camaraderie seule les fait naître, et l'on n'est camarades que sur les bancs de l'école. L'heure de cette diffusion des sentiments fraternels pourrait être avancée par la réunion des deux ordres d'enseignement dans les associations d'anciennes élèves, et surtout dans les patronages. [...] Une partie de volant ou de croquet, où les joueuses luttent sans autre passion que celle du jeu, préparent naturellement à s'asseoir côte à côte pour écouter la leçon d'une même maîtresse³².

29 À l'exception notable de Madeleine Vernet, partisane d'une école « de classe » où les prolétaires développeraient leur combativité comme futurs leaders du prolétariat. On trouve des traces d'un socialisme réformiste chez Marie Baertschi, Albertine Eidenschenk, Jeanne Desparmet-Ruello et Pauline Kergomard.

30 Frédéric Mole, *L'École laïque pour une République sociale*, op. cit., p. 309.

31 Sur ces questionnements précoces au sujet de l'école unique, voir Jean-Noël Luc, Jean-François Condette et Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France, XIX^e-XX^e siècle*, Malakof, Armand Colin, 2020, p. 185-195.

32 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement », *La Fronde*, 11 mars 1899.

Pour Pauline Kergomard, les initiatives d'éducation populaire doivent s'inscrire dans une réforme globale de l'Instruction publique. Le rôle premier des patronages laïques devrait ainsi être de permettre à des filles venues de milieux sociaux différents de se côtoyer.

Mathilde Salomon arrive à la même conclusion. Elle rédige dans ses papiers personnels une note sur l'enseignement primaire dans laquelle elle se félicite de la décision de la Chambre des députés d'uniformiser les programmes de toutes les classes primaires de garçons, qu'elles se situent dans un lycée ou dans une école communale : « les efforts les plus sincères en vue du rapprochement des classes ne pourront aboutir tant que l'éducation laissera subsister [d']irréductibles différences³³ ». Fidèle à son franc parler, Pauline Kergomard écrit dans *La Fronde* que « ni l'État ni les familles n'ont le droit de prédestiner les enfants³⁴ ». Quelques mois plus tard, lors du Congrès de la condition et des droits de la femme de 1900, elle émet un vœu réclamant que tous les enfants fréquentent la même école primaire, les meilleurs seulement accédant au secondaire³⁵. Le vœu, considéré comme révolutionnaire, est rejeté. Sept ans plus tard, l'inspectrice répète dans *L'École nouvelle* qu'il faut démocratiser une école indigne de la République :

Je suis encore une fervente de l'école à tous les degrés recevant sur les mêmes bancs les enfants des ouvriers intellectuels, les enfants des ouvriers manuels et aussi les enfants de ceux qui ne sont pas ouvriers du tout. Cela veut-il dire que forcément TOUS les enfants DEVRONT franchir TOUTES les étapes qui conduisent de l'École primaire [...] jusqu'aux amphithéâtres des facultés ? Évidemment non ! [...] La liberté donnée à tous profitera à quelques-uns pour aller jusqu'au bout ; à d'autres, pour ne faire que la moitié du chemin [...]. Mais il suffira qu'elle existe, pour que le pays en ressente le bienfait³⁶.

Jeanne Desparmet-Ruello ne dit pas autre chose dans les murs de son université populaire en novembre 1900. Pour elle, l'école publique ne remplit pas les missions que la Révolution française lui a laissées en héritage. Elle présente comme un modèle le plan d'éducation nationale présenté par Lakanal à la Convention un siècle plus tôt. Elle espère qu'un jour, il sera mis à exécution : « Tous les jeunes Français recevront dans les mêmes écoles un solide enseignement primaire. Après cette première étape obligatoire, les jeunes gens, non d'après leur rang social, mais suivant leurs aptitudes [...] se répartiront librement entre les écoles de travail manuel [...] ou les études classiques³⁷. »

Albertine Eidenschenk pointe aussi les insuffisances de l'école républicaine. Elle critique en 1906 les classes primaires des lycées, ces espaces « à l'usage des petits bourgeois que notre amour de l'égalité entretient avec soin dans tous les établissements secondaires de garçons et de filles³⁸ ».

33 Papiers personnels, sans date, probablement postérieur à 1899.

34 Pauline Kergomard, « Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant », *La Fronde*, 16 fév. 1900.

35 Actes du *Congrès international de la condition et des droits des femmes*, op. cit., p. 133.

36 Pauline Kergomard, « Écoles maternelles - réponses », *L'École nouvelle*, 12 janvier 1907.

37 Discours de Jeanne Desparmet-Ruello lors de l'inauguration de la maison du peuple, 24 novembre 1900, reproduit dans les *Annales de l'Université populaire lyonnaise*, n°2, Lyon, A. Storck et compagnie, février 1901.

38 A. Eidenschenk, « Les cours du soir obligatoires », *L'École nouvelle*, 28 juillet 1906.

Ces critiques contre une école socialement ségréguée se rencontrent à la fois chez certains socialistes réformistes et dans les rangs radicaux-socialistes³⁹. Chez Mathilde Salomon, Pauline Kergomard, Jeanne Desparmet-Ruello et Albertine Eidenschenk, les plaidoyers en faveur de l'école unique accompagnent toujours une réflexion sur l'éducation populaire : les patronages laïques, les UP ou les cours du soir sont pour elles des étapes de la démocratisation scolaire⁴⁰. À défaut de fusionner les ordres d'enseignement, le mouvement d'éducation populaire doit au moins permettre de les rapprocher. Ainsi, lorsque Pauline Kergomard fait le compte-rendu du Congrès de l'enseignement secondaire qui se tient à Rennes en 1898, elle se félicite du vœu encourageant les professeurs des trois ordres à collaborer à l'éducation populaire. De même, elle vante le rapport présenté par Lucie Saffroy, ancienne directrice de Fontenay devenue inspectrice primaire. Cette dernière s'intéresse aux « petites A », associations d'anciennes élèves, et à leur évolution vers des patronages laïques de jeunes filles, qui doivent selon elle figurer désormais au centre des préoccupations des républicains, tant il est nécessaire de rallier les femmes à la République⁴¹.

Mais pour former des citoyennes dans ces espaces d'éducation populaire, il faut modifier les techniques pédagogiques alors en usage. Pauline Kergomard préconise l'adoption de la méthode du « débat citoyen » dans les œuvres parascolaires : « Hôtes et invités garderaient un bon souvenir de ces cordiales réceptions où furent mis en commun tant d'idées et de sentiments, et ce souvenir contribuerait à raviver cette fraternité qui a tant de peine à triompher de nos préjugés⁴² ».

Malgré l'appel à la collaboration des divers ordres d'enseignement dans l'éducation populaire, lorsqu'en janvier 1895, un décret prévoit des subventions pour l'organisation de cours d'adultes et de conférences populaires, c'est le personnel des écoles primaires qui est visé. C'est d'abord aux instituteurs et aux institutrices qu'incombe la tâche d'organiser localement les cours d'adultes, « petites A » ou patronages laïques⁴³. Édouard Petit, inspecteur général responsable des enquêtes sur l'éducation populaire au tournant du XIX^e et du XX^e siècle, conseille ainsi que la troisième année des écoles normales serve à former les futurs animateurs de ces initiatives. En ce qui concerne les écoles normales de filles, nombre de professeures et directrices se sentent directement interpellées par le mouvement démopédique. Le *Bulletin des fontenaysiennes* traduit l'intérêt de ce corps professionnel pour les initiatives d'éducation populaire⁴⁴. Albertine Eidenschenk réclame ainsi en avril 1900 que soient insérées dans le bulletin les informations relatives à l'actualité des œuvres

39 Voir notamment le discours d'Herriot, ami de Jeanne Desparmet-Ruello, en 1906 : « Si l'on avait voulu créer et perpétuer les divisions sociales, on n'aurait rien trouvé de mieux que ce système d'enseignement qui isole, pendant l'enfance, l'adolescence et une partie de la jeunesse, des hommes qui doivent être des frères et lutter coude à coude dans la vie », cité par Frédéric Mole, *L'École laïque pour une République sociale*, op. cit., p. 262.

40 Pour un aperçu des discussions sur l'école unique, notamment au Congrès mixte de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire de 1904, voir Yves Verneuil, « Les professeurs de l'enseignement secondaire au début du XX^e siècle : entre corporatisme et esprit de catégorie », *Carrefours de l'éducation*, 2004/1, n°17, p. 102-117.

41 Voir Pauline Kergomard, dans *La Fronde* : « Choses de l'enseignement. Le congrès de Rennes », 4 octobre 1898 et « Choses de l'enseignement », 13 octobre 1898.

42 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement », *La Fronde*, 3 novembre 1898.

43 Voir un exemple de ces actions à l'initiative d'un instituteur : Alain Corbin, *Les conférences de Morterolles, hiver 1895-1896, À l'écoute d'un monde disparu*, Paris, Flammarion, 2013.

44 Notamment Rachel Albert, « L'extension universitaire en Angleterre », *Bulletin des fontenaysiennes*, juillet 1899.

parascolaires⁴⁵. Un an plus tard, elle publie un article où elle décrit le projet qu'elle a mis sur pied à l'école normale de Chambéry⁴⁶.

C) Albertine Eidenschenk : de la Solidarité féminine de Chambéry aux cours du soir obligatoires

Albertine Eidenschenk s'empresse de suivre le mouvement d'éducation populaire lorsqu'elle réintègre les rangs de l'Instruction publique après ses grossesses en 1899. Directrice à Chambéry, elle se rapproche du Cercle savoisien de la Ligue de l'enseignement qui patronne une école du dimanche pour les jeunes filles créée par des professeuses de lycée et des institutrices. Alors que l'école du dimanche est très fréquentée à l'hiver 1898-1899, elle menace tout simplement de ne pas rouvrir ses portes par manque d'auditrices un an plus tard. Pour sauver l'œuvre, Albertine Eidenschenk propose de faire les réunions dans les murs de son école normale et d'y associer ses élèves-maîtresses ainsi que ses professeuses. Elle suggère aussi d'ajouter aux leçons proprement dites une partie récréative. Les réunions reprennent donc dans un nouveau lieu et sous une nouvelle forme en décembre 1900 avec 62 auditrices. Elles se closent en mai 1901 avec 110 auditrices et 150 inscrites. Albertine Eidenschenk décrit les raisons de ce franc succès, espérant que l'initiative inspirera ses collègues fontenaysiennes dans le reste de l'Hexagone.

Les jeunes filles accueillies à la Solidarité féminine se voient offrir des cours d'éducation ménagère pour les initier à leur futur rôle de mère et d'épouse, des cours de sciences naturelles, des cours d'histoire – une leçon sur Napoléon Ier... avec projections ! –, des causeries morales et civiques, par exemple sur la doctrine solidariste ou sur le problème de l'alcoolisme. La Solidarité féminine est constituée en dehors de toute confession religieuse et s'engage à un respect absolu de la conscience de ses membres. Cela n'empêche pas Albertine Eidenschenk d'y appliquer sa « neutralité active ». Les vérités scientifiques sont exposées y compris dans leurs contradictions avec le récit biblique. À ces cours s'ajoutent des activités ludiques. Ainsi, les auditrices chantent des textes de Maurice Bouchor ou des mélodies apprises à Fontenay par les enseignantes de l'école normale. Les élèves-maîtresses lisent aux auditrices des œuvres puisées notamment dans le répertoire contemporain (comme Anatole France). La séance se termine par de la danse, « si bien qu'on voi[t] arriver avec regret l'heure du départ⁴⁷ ». Albertine Eidenschenk organise par ailleurs une tombola où les filles peuvent gagner des livrets de caisse d'épargne, des robes, du papier à lettre.

Le thème des leçons professées et le type de prix à gagner témoigne de la tendance solidariste dans laquelle l'œuvre s'inscrit, tendance définie par Jean-Paul Martin comme un compromis entre « un collectivisme utopique et un libéralisme sauvage⁴⁸ ». Dans cette logique, les œuvres parascolaires féminines laïques vont au-delà de la simple instruction populaire et s'apparentent à une forme sécularisée de philanthropie, comme l'écrit Albertine Eidenschenk : « Offrir [aux jeunes

45 Voir J. Gignan, « Compte-rendu de l'assemblée régionale de Chambéry », *Bulletin des fontenaysiennes*, avril 1900.

46 Mme A. Eidenschenk, « La Solidarité féminine de Chambéry », *Bulletin des fontenaysiennes*, juillet 1901.

47 Mme A. Eidenschenk, « La Solidarité féminine de Chambéry », *Bulletin des fontenaysiennes*, juillet 1901.

48 Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, op. cit., p. 229.

filles], avec quelques saines distractions, un peu d'instruction, c'est bien. Mais [...] quand on les voit venir à ces réunions avec des souliers percés, quand on voit tant de figures pâles et anémiées, on ne peut s'empêcher de se dire qu'il y aurait bien autre chose à faire⁴⁹. »

Pour l'année suivante, elle propose par conséquent d'élargir les missions de la Solidarité féminine. À l'école du dimanche s'ajouteront des cours d'adultes, dont Albertine Eidenschenk se chargera elle-même, avec une série sur la morale, sur l'instruction civique et sur l'hygiène de la mère et du nourrisson. Albertine Eidenschenk souhaite aussi créer pour les jeunes filles assidues une société de secours mutuels. Elle encourage ses collègues à l'imiter. Le mouvement d'éducation populaire donne aux fontenaysiennes les moyens de payer leur dette envers la société, elles qui ont bénéficié de conditions d'instruction exemplaires : « [Le but est de] rapprocher les femmes de la classe bourgeoise des jeunes filles de la classe ouvrière [...]. Y réussissons-nous ? J'en ai la conviction. Pour gagner les cœurs et agir sur eux, [...] il nous faut en un mot avoir "l'âme populaire" qu'a tant voulu nous donner M. l'Inspecteur. »

Albertine Eidenschenk ne s'en tient pas là. En 1906, alors qu'elle dirige la plus grande école normale de France à Douai et qu'elle vient d'être élue au CSIP, elle diffuse en son nom et en celui de son mari un projet de cours du soir obligatoires. Les Eidenschenk partent d'un double constat : les élections récentes ont représenté une grande victoire républicaine. On s'accorde pour dire que c'est le résultat de l'éducation laïque, la plus grande force de la République. Albertine Eidenschenk sait cependant que « les adversaires du régime actuel [...] profitent de cette leçon pour essayer [...] de regagner par les œuvres post-scolaires le terrain qu'ils ont perdu⁵⁰ ». La guerre continue donc de se jouer ailleurs, dans les initiatives post-scolaires. Albertine Eidenschenk est tout à fait consciente de la charge de travail à laquelle sont soumis instituteurs et institutrices, qui assument non seulement la gestion de leur école au quotidien, mais qui font aussi vivre les cours d'adultes en soirée, ou les patronages les jeudis et dimanches. En tant que représentante des intérêts du personnel primaire, elle ne peut pas décemment faire reposer son projet de cours du soir obligatoires sur le dévouement bénévole du personnel primaire. Elle sait par ailleurs que l'État n'est pas prêt à déboursier de grandes sommes pour encourager la création de cours du soir. Nicolas Palluau évalue ainsi à 653 000 francs le budget réservé en 1914 aux récompenses envers les 83 339 membres du personnel primaire engagés dans les œuvres post-scolaires : cela représente une moyenne de 7,83 francs par instituteur ou institutrice⁵¹. Avec de telles sommes, il est impossible d'envisager une systématisation de l'enseignement post-scolaire pour les adolescents.

Albertine Eidenschenk et son mari proposent donc une solution sans frais pour l'État et sans surcharge pour le personnel enseignant. Ils veulent tout d'abord réduire la journée de travail imposée aux enfants dans les écoles primaires : ces derniers suivent 30 heures de cours hebdomadaires, pour une durée quotidienne de six heures. Or, Albertine Eidenschenk rappelle qu'en

49 Mme A. Eidenschenk, « La Solidarité féminine de Chambéry », *Bulletin des fontenaysiennes*, juillet 1901.

50 A. Eidenschenk, « Les cours du soir obligatoires », *L'École nouvelle*, 28 juillet 1906.

51 Nicolas Palluau, « Les "professeurs du peuple". Instituteurs et encadrement de l'éducation populaire (1896-1914) », in Carole Christen, Laurent Besse (dir.), *Histoire de l'éducation populaire 1815-1945, op. cit.*, p.237-252.

Allemagne, tous les enfants ne restent en classe que quatre heures et demi par jour. Elle propose donc de limiter la durée d'école de tous les élèves du primaire en allégeant leur programme. Il s'agit de dégager du temps aux instituteurs et institutrices pour qu'ils le réinvestissent dans des cours du soir obligatoires pour les adolescents. L'heure et demie gagnée chaque jour serait réalisée par tranche de trois heures certains jours de semaine pour des cours aux adolescents de 13 à 17 ans. Albertine Eidenschenk propose par ailleurs que l'enseignement purement primaire, pour les enfants de 6 à 13 ans, porte exclusivement sur la lecture, l'écriture, l'arithmétique, avec quelques notions d'histoire, de géographie, de morale et des leçons de choses. Le certificat d'études, trop encyclopédique, serait limité à ces disciplines. En contrepartie, les adolescents étudieraient l'histoire contemporaine, l'instruction civique et les sciences naturelles. Les jeunes gens pourraient compléter leur formation par des éléments d'agriculture rationnelle, par exemple, tandis que les filles se formeraient à l'économie domestique.

Albertine et Laurent Eidenschenk insistent sur l'urgence d'une telle réforme : la France est déjà devancée par la Suisse et l'Allemagne en ce qui concerne la poursuite de la scolarité chez les adolescents. De plus, sur bien des aspects, le système scolaire né des lois Ferry doit être rénové. Albertine Eidenschenk se plaint ainsi que l'obligation scolaire soit insuffisamment respectée pour les enfants jusqu'à 13 ans. Face à ce constat, mieux vaut limiter le temps de présence quotidien à l'école, inadapté à la nature des enfants, mais s'assurer de leur présence régulière. Les adolescents devraient en contrepartie parfaire leur éducation pendant quatre ans.

Le projet est diffusé dans *L'École nouvelle*, mais il est aussi relayé par la presse grand public. Ainsi, *L'Humanité* résume le projet et lui apporte son soutien⁵². Pourquoi Albertine Eidenschenk ne présente-t-elle pas ce projet au CSIP ? Est-ce parce qu'elle n'a pas réussi à convaincre ses collègues primaires de sa pertinence ? Toujours est-il qu'elle signe avec eux un vœu en 1906 qui consiste à remettre aux instituteurs – et non plus à la mairie – la garde de l'école pour leur faciliter l'organisation des initiatives parascolaires. En effet, dans les cas où les municipalités sont hostiles à l'école laïque, le maire peut faire jouer son droit de regard sur le bâtiment pour empêcher la tenue d'événements hors du temps scolaire. Il s'agirait de reconnaître à l'enseignant la gestion intégrale de l'école. Mais la section permanente du CSIP rejette le vœu et maintient l'école sous la responsabilité du maire⁵³. Les appels d'Albertine Eidenschenk à une rénovation de l'école née des lois Ferry ne trouvent pas d'écho dans un haut conseil assez conservateur.

D) Le renouvellement du Comité des dames de la Ligue de l'enseignement à l'orée du XX^e siècle : l'arrivée d'une nouvelle génération de professionnelles

Les instituteurs et institutrices actifs dans les initiatives parascolaires laïques sont soutenus par une association, la Ligue de l'enseignement. Elle prend un tournant en 1894-1895 en faisant du

52 Émile Glay, « À la laïque – les cours du soir obligatoires », *L'Humanité*, 5 novembre 1906.

53 Vœu discuté le 28 décembre 1906, procès-verbaux du CSIP, F/17/13643.

parascolaire le cœur de sa politique. Il faut cependant attendre les lendemains de l’Affaire pour que les patronages féminins attirent véritablement son attention. La Ligue est pourtant ouverte aux femmes dès sa fondation sous le Second Empire. Elle est alors dirigée par Jean Macé, surnommé le « professeur de demoiselles », qui manifeste des convictions féministes. Dès 1876, il crée un comité regroupant une quarantaine de dames dans le cercle parisien de la Ligue, où l’on retrouve entre autres Clarisse Coignet. Malgré cela, les femmes ont peu d’influence dans l’association avant 1901. La question de l’instruction féminine est d’ailleurs marginale dans les congrès du XIX^e siècle.

Anna Lampérière, membre de la Commission du patronage démocratique de la jeunesse créée par la Ligue en 1894⁵⁴, rapporte dans la *Revue pédagogique* les conclusions du congrès de 1895 à Bordeaux. Les patronages de jeunes filles n’y font pas l’objet d’une réflexion poussée. Anna Lampérière déclare donc que l’éducation des femmes fait partie des questions restées « en l’air » au congrès. Elle le justifie en citant le discours de Léon Bourgeois, qui, en plus d’être son mentor, est alors le président de la Ligue : « Quant à l’éducation des femmes, dans l’état actuel des choses, c’est un tort d’en faire, *a priori*, une question à part⁵⁵ ». Sept ans plus tard, lors du Congrès de Lyon, Édouard Petit souligne au contraire « la nécessité d’associer la femme à la propagande laïque, aux œuvres d’éducation populaire, et [dénonce] le tort qu’on a eu de la laisser jusqu’ici trop à l’écart⁵⁶ ».

Entre 1895 et 1902, l’affaire Dreyfus fait bouger les lignes. C’est ainsi que se fonde en avril 1901 la Solidarité féminine, active dans la région parisienne, et que se recrée simultanément un Comité des dames de la Ligue, qui étend son action à l’échelle nationale. Ces deux groupements rassemblent des femmes prêtes à initier un mouvement d’éducation populaire destiné exclusivement aux fillettes et aux adolescentes. En décembre 1901, la jeune pharmacienne Louise Napias, qui fait partie des deux comités, revient sur ce nouveau souffle féminin dans l’éducation populaire :

On s'aperçut bientôt que, tandis que les œuvres se multipliaient pour les jeunes garçons, presque rien n'était fait pour les jeunes filles. Les Ligueurs firent appel à [...] des républicaines dévouées et constituèrent un “Comité des Dames” chargé d'étendre et de développer le patronage de la jeune fille. [...] Paul Bert a dit que : *lorsque l'on éduque un garçon, on éduque un homme seul ; tandis que si on éduque une fille c'est toute une famille que l'on éduque*. La Ligue, pénétrée de cette idée, fait un pressant appel auprès de toutes les femmes, afin qu'elles [apportent] leur concours à [...] l'École laïque⁵⁷.

Le Comité des dames avance main dans la main avec la Coopération féminine. Leurs initiatives visent à accompagner les filles avant, pendant et après la scolarité obligatoire. Avant, par la création de crèches, pouponnières et maternités pour venir en aide aux mères pauvres et à leurs

54 Jean-Paul Martin, *La Ligue de l’enseignement et la République des origines à 1914*, op. cit., p. 246.

55 Cité par Anna-M. Lampérière, « Le congrès de la Ligue de l’Enseignement à Bordeaux », *Revue pédagogique*, janvier 1896.

56 Cité par Odette Laguerre, « Congrès de la Ligue de l’Enseignement », *La Fronde*, 30 septembre 1902.

57 B. Galien [*alias* Louise Napias], « Autour de l’École laïque », *La Fronde*, 21 décembre 1901.

nourrissons. Pendant, par le soutien aux patronages déjà existants, et par la création de nouveaux. Après, par l'intermédiaire des associations d'anciennes élèves et les initiatives postcolaires.

L'assemblée fondatrice de la Coopération féminine se tient en avril 1901 en présence de Ferdinand Dreyfus, ancien député, et d'Étienne Jacquin, président de la Ligue. La Coopération féminine se situe donc à mi-chemin entre l'association privée et l'œuvre publique, étant donné l'importance du soutien institutionnel et politique dont elle bénéficie. L'association est présidée par Mme Jules Ferry, « dont le nom est tout un programme⁵⁸ ». La secrétaire n'est autre que Marie Dugard. C'est elle qui prononce un « petit discours très littéraire⁵⁹ » qu'elle conclut en espérant que les Françaises se montreront de valeur égale aux Américaines : elle avait été marquée, lors de son voyage aux États-Unis, par l'importance de l'action féminine dans les œuvres philanthropiques.

Dès cette réunion de fondation, Étienne Jacquin annonce que le Comité des dames de la Ligue de l'Enseignement est en passe d'être réorganisé. La Coopération féminine, en s'intéressant à Paris et au département de la Seine, sera l'antenne locale du Comité des dames. Les deux organes poursuivront le même but : « la préservation de l'enfance et l'ensemencement intellectuel de l'adolescence ». Mme Jules Ferry est choisie comme présidente du Comité des dames, pour souligner la filiation entre les deux groupes. C'est cette fois Louise Napias qui en est la secrétaire générale, tandis que Lucie Saffroy et l'épouse d'Édouard Petit en sont les vice-présidentes.

La réorganisation du Comité des dames en 1901 constitue une rupture dans l'histoire de la Ligue de l'enseignement. Elle s'explique notamment par la composition sociologique du nouveau Comité des dames. À quelques exceptions près – comme Anna Lampérière ou Marie Bonneval –, la plupart des femmes actives dans la Ligue avant le XX^e siècle sont issues de « l'aristocratie républicaine ». Ainsi, les trois femmes élues au Conseil général lors du congrès constitutif de 1881 sont Mme Hippolyte Carnot – la mère du futur président de la République –, Mme Dorian – liée aux députés Charles et Daniel Dorian – et Mme Émile Javal, qui est l'épouse du savant ami de Sadi Carnot et la grand-mère de Louise Weiss. Ces femmes, issues de riches familles, correspondent à la figure de la « dame patronnesse laïque » : elles n'exercent aucune activité professionnelle et tirent leur légitimité de leur patronyme. Elles côtoient au sein du Comité des dames les veuves d'Edgar Quinet et de Jules Michelet mais aussi Mmes Lockroy, Brisson, Clamageran – autant d'autres « femmes de ». Jean-Paul Martin déclare : « cet organisme à la moyenne d'âge vraisemblablement élevée »⁶⁰ est devenu « fantomatique⁶¹ » au tournant du siècle.

Si Mme Jules Ferry, une nouvelle « femme de », est désignée à la présidence du comité qui se reconstitue en 1901, il ne faut pas en conclure que ce nouveau groupe s'inscrive dans la continuité du précédent. D'après le *Bulletin mensuel de la Ligue*, le nouvel organe est impulsé entre autres par

58 Eugénie Risler, future Mme Jules Ferry, est la fille d'un entrepreneur protestant travaillant dans la chimie en Alsace. Elle épouse Jules Ferry en 1875 et lui apporte une importante dot. Leurs témoins sont Gambetta et Clemenceau.

59 D'après Marie-Louise Néron, « Avant, pendant et après l'école », *La Fronde*, 26 avril 1901.

60 Jean-Paul Martin, « Entre philanthropie et féminisme. Le comité des dames de la Ligue de l'enseignement (1901-1914) », art. cit.

61 Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, op. cit., p. 242.

Mlles Delhomme et Fiévet, professeures à l'école primaire supérieure Sophie Germain, Mlles Kastler et Dugard, professeures au lycée Molière, Mlles Becker et Saint-Étienne, qui enseignent au lycée Fénelon, Mlle Matheron, professeure au lycée Racine, Mlle Billotey, professeure à l'école primaire supérieure Edgar Quinet, Mme Frédel, directrice d'école primaire et Mlle M. Brezène, institutrice⁶². Les fonctionnaires de l'Instruction publique forment la matrice de ce nouveau comité. Beaucoup sortent de Fontenay ou de Sèvres. Mme Henri Marion, à la tête de Fontenay, est d'ailleurs elle aussi membre du comité. C'est donc la génération des filles de la République, formée dans ses institutions d'excellence, qui prend le relais des « dames patronnesses laïques ». Elles sont pour la plupart issues des classes moyennes, voire, pour certaines, des classes populaires. Elles doivent leur ascension sociale à l'école laïque. Enfin, la présence de professeures d'écoles normales, d'écoles primaires supérieures et de lycées témoigne de la fusion des ordres primaire et secondaire dans une commune volonté d'éducation populaire.

Après avoir lancé un appel à toutes les bonnes volontés en janvier 1901, le comité se réunit officiellement en avril. Lucie Saffroy et Françoise Ginier, inspectrices primaires, ainsi que Marie Baertschi et Pauline Kergomard rejoignent les rangs des fondatrices. À la Belle Époque, le comité des dames de la Ligue de l'Enseignement réunit la fine fleur de l'Instruction publique au féminin. Et lorsqu'il y a des absentes parmi les femmes attendues, c'est que, faute de places, elles figurent dans le cercle parisien de la Ligue et non dans le comité national, comme Anna Lampérière, Mathilde Salomon et Jeanne Desparmet-Ruello⁶³. À ces personnalités s'ajoutent des « femmes nouvelles » qui évoluent hors des rangs de l'Instruction publique, comme Louise Napias, pharmacienne, et Blanche Edwards-Pilliet, première femme interne des hôpitaux. La Ligue devient, au début du XX^e siècle, le repaire des intellectuelles engagées sur les questions éducatives.

Par-delà ces profils variés, il faut noter l'importance numérique des « expertes de terrain » : qu'elles soient institutrices, inspectrices primaires, professeures ou médecins, la plupart ont conscience des réalités de terrain. Mais, comme l'écrit Jean-Paul Martin à propos de la Ligue, « on serait tenté de dire que le principal facteur d'homogénéisation du groupe tient à [son] allégeance républicaine⁶⁴ ». On pourrait aller plus loin en disant que les membres du Comité des dames et de la Coopération féminine viennent des rangs du dreyfusisme. C'est ce que sous-entend Louise Billotey lorsqu'elle déclare en 1902 à l'Assemblée générale de la Coopération féminine : « [l'initiative] est née de ce grand et admirable mouvement qui a eu pour inspirateurs les meilleurs serviteurs de la démocratie, ceux qui [...] vont au peuple pour l'éclairer⁶⁵ ». Adversaires du nationalisme, le Comité des dames et la Coopération féminine s'inscrivent dans le mouvement des UP né de l'Affaire. Avant de siéger dans ces groupes, Denise Billotey reçoit ainsi en 1899 un diplôme d'honneur pour sa participation aux cours d'adultes⁶⁶. Les initiatives postsecondaires ne sont pour elle qu'un

62 *Bulletin de la Ligue française de l'enseignement*, janvier-février 1901.

63 Albertine Eidenschenk est quant à elle en lien avec la branche savoisiennne de la Ligue.

64 Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, op. cit., p. 203.

65 Discours lors de l'AG de la Coopération féminine le 5 juin 1902, *Bulletin de la Ligue*, août-septembre 1902.

66 Voir son dossier de carrière dans les archives de l'Instruction publique, F/17/23971.

prolongement tout naturel de son métier. Ainsi déclare-t-elle en 1902 : « nous sommes toutes convaincues que l'action de l'école laïque est insuffisante parce qu'elle est interrompue trop tôt, que sa prétendue inefficacité est due à ceci, qu'elle cesse au moment où elle aurait le plus besoin de s'exercer⁶⁷ ». Dans le dossier de carrière de Denise Billotey figure une lettre de Mme Jules Ferry adressée à Paul Lapie, directeur de l'enseignement primaire, pour soutenir sa candidature à la direction de l'école normale de la Seine en 1902 :

C'est la bienveillance que vous avez témoignée à notre réunion féminine [...] qui m'autoris[e] à vous adresser aujourd'hui une recommandation très chaude en faveur d'une de nos dévouées collaboratrices, Mlle Billotey. [...] Vous avez été témoin aussi de la générosité avec laquelle elle a [confié ?] son temps et son talent aux œuvres destinées à fortifier l'influence de l'école et à servir la cause de l'Enseignement laïque⁶⁸.

Le poids des professionnelles de l'instruction dans l'éducation populaire laïque contraste avec le profil des femmes catholiques investies dans ce domaine à la même époque. Ainsi, lorsqu'elle étudie le groupe réuni autour de Mercédès Le Fer de la Motte, ancienne religieuse sécularisée au début du XX^e siècle, Sylvie Fayet-Scribe écrit que les femmes actives auprès d'elle n'ont d'autre statut « que celui d'être secrétaire générale, présidente ou vice-présidente d'association⁶⁹ ». Aucune d'entre elles n'est une diplômée gagnant sa vie de manière indépendante.

E) Acquisition et valorisation d'une expertise de terrain dans l'éducation populaire au sein du Comité des dames

Avant toute initiative, le Comité des dames commence par légitimer son existence. Louise Napias s'y attelle dans un exposé présenté au Congrès de la Ligue à l'été 1901. L'auteure insiste sur la nécessité d'orienter l'éducation populaire vers les jeunes filles, malgré la doxa qui considère que leur place est aux côtés de leur mère, non au patronage ou aux cours du soir⁷⁰. Louise Napias déplore aussi la difficulté de trouver des femmes pour animer les patronages laïques. Le Comité des dames décide donc de contacter les cercles départementaux de la Ligue pour les pousser à s'attacher localement des collaborations féminines. Marie Dugard se charge de cet appel⁷¹. Elle présente les Comités locaux des dames comme une opportunité offerte aux femmes des classes favorisées de jouer un rôle qu'on leur a longtemps refusé dans la société :

67 Discours lors de l'AG de la Coopération féminine le 5 juin 1902, *Bulletin de la Ligue*, août-septembre 1902.

68 Lettre sans date, sans doute 1902, dossier de carrière de Denise Billotey, F/17/23971.

69 Sylvie Fayet-Scribe, « Mercédès Le Fer de la Motte (1862-1933) : le document en action dans l'histoire de l'éducation populaire », in Carole Christen, Laurent Besse (dir.), *Histoire de l'éducation populaire 1815-1945, op. cit.*, p. 331-342.

70 Mlle Louise Napias, « Patronage démocratique de la jeune fille », *Bulletin de la Ligue*, juillet 1901.

71 Il porte alors la signature de Mme Jules Ferry, au nom du Comité des dames, *Bulletin de la Ligue*, juillet 1901.

Trop longtemps, soit par une conception trop étroite de leur rôle, soit par l'habitude traditionnelle de voir leur bienfaisance s'orienter vers d'autres horizons que ceux de la démocratie, les femmes ont été laissées à l'écart du mouvement de solidarité qui transforme le vieux monde ; éloignement regrettable [parce que] les femmes, surtout celles qui ont la vie facile, ne sentiront jamais la grandeur des fins que veut l'esprit moderne, si elles ne travaillent pas à les réaliser.

Il s'agit de provoquer du côté des laïques les mêmes dévouements féminins que ceux que l'Église est capable de susciter. Le Comité des dames réclame lors du Congrès de la Ligue en 1902 qu'il soit recommandé, partout en province, non de faire appel aux institutrices, déjà très chargées, mais « d'intéresser aux œuvres d'esprit laïque, [les femmes] que l'on a jusqu'à présent dirigées vers les œuvres confessionnelles : femmes d'industriels, de commerçants, d'agriculteurs et d'ouvriers⁷² ». L'objectif est clairement de contrer les initiatives catholiques. Les femmes engagées dans l'éducation populaire laïque doivent être une incarnation de la morale en acte :

Lorsque nous entendons les adversaires de l'école laïque [...] se targuer de nous ne savons quels dévouements et quels apostolats, nous pourrions leur opposer un *Livre d'or*, nous aussi, où serait enregistrée la simple histoire d'une année de la Ligue. Chez nous, ceux qui accomplissent le bien le font simplement, sans bruit, sans ostentation et sans morgue, estimant [que] la récompense d'une bonne action, c'est de l'avoir faite.

L'éducation populaire est présentée comme un moyen pour les femmes de participer à la construction d'une société laïque et démocratique. On n'est pas très loin du constat de Michelle Perrot, selon qui « les femmes ont développé, par la charité et la philanthropie, muées souvent en travail social plus professionnel, une intervention dans la Cité qui leur a conféré une véritable expertise et le sentiment d'une citoyenneté sociale efficace⁷³ ». En analysant le Comité des dames, grâce auquel des femmes entretiennent une sociabilité, font valoir leur expertise, prennent la parole face à des hommes, on peut, comme Sylvie Fayet-Scribe, se demander « si l'éducation populaire n'a pas surtout (mais pas seulement) profité à celles qui la pratiquaient⁷⁴ ».

Le Comité des dames se donne plusieurs objectifs. Lors de sa création en 1901, il déclare vouloir faire collaborer entre elles les associations d'anciennes élèves des établissements publics. Il désire aussi organiser cantines, ouvroirs, œuvres du trousseau, cours pour les adolescentes, réunions du dimanche. Il s'agit d'encourager ces initiatives en fournissant conférencières, livres et appareils de projection. Il faut faire en sorte que les jeunes filles apprennent « à tenir efficacement la place qui [leur] revient au foyer domestique, à remplir [leur] rôle de femme de ménage, d'éducatrice dans

72 Vœu du Comité des dames au Congrès de Lyon *Bulletin de la Ligue*, octobre-novembre-décembre 1902.

73 Michelle Perrot, *Les femmes ou les silences de l'Histoire*, op. cit., p. 279.

74 Sylvie Fayet-Scribe, (préface d'Émile Poulat), *Associations féminines et catholicisme*, op. cit., p. 17.

la famille et dans la société⁷⁵ ». Le discours n'est pas différent de celui tenu par Camille Sée 20 ans plus tôt lors de la création des lycées féminins. Pour former ces futures mères, émerge au début du XX^e siècle l'enseignement ménager, discipline au cœur des préoccupations de la Ligue. Ainsi, lors de la séance du 9 mai 1901, la pharmacienne Louise Napias déclare vouloir former de bonnes mères, « dans l'acception scientifique du mot⁷⁶ », et lutter contre la dépopulation par la préservation de la santé des nourrissons. Elle lie la mortalité infantile à l'ignorance des mères et souhaite développer l'enseignement de « l'élevage des enfants » dans les œuvres postsecondaires. Dès la fin de l'année 1901, le Comité met donc en place un cours du soir hebdomadaire consacré à l'éducation maternelle. Blanche Edwards-Pilliet ouvre la série avec un cours sur l'hygiène du nouveau-né ; Louise Napias aborde la nutrition à travers l'allaitement maternel et le lait stérilisé. Les cours sont donnés exclusivement par des femmes : toutes sont docteurs en médecine, sauf une publiciste et une inspectrice de l'asile de Villejuif⁷⁷. Si l'enseignement ménager paraît réduire l'horizon des femmes en faisant de la maternité leur destin, c'est plutôt comme un enseignement scientifique et émancipateur qu'il est conçu par le Comité des dames. Il s'agit de faire des femmes les vecteurs de l'amélioration de l'hygiène de vie des classes ouvrières. Réalisés par des diplômées en médecine, ces cours du soir donnent une tribune à des pionnières et proposent de nouveaux modèles de réussite professionnelle féminine aux auditrices.

Le Comité valorise aussi d'autres types d'expertise professionnelle. Ainsi, en juin 1901, face aux difficultés de certaines directrices de patronage à gérer de nombreux enfants, Lucie Saffroy rédige une circulaire-programme. En tant qu'inspectrice primaire, elle est bien placée pour donner des conseils. De plus, en mars 1900, l'inspecteur d'académie constate que « Mlle Saffroy s'est donnée à l'Œuvre de l'éducation populaire avec un zèle et un dévouement très appréciés dans les quartiers très ouvriers du 20^e arrondissement⁷⁸ ». L'année suivante, l'inspecteur général remarque qu'elle « se dépense beaucoup⁷⁹ » : « Mlle Saffroy, qui est pleine de tendresse pour les malheureux, a exercé autour d'elle l'influence la plus féconde ». En 1903, face au développement des œuvres fondées sous son impulsion dans le quartier où elle est inspectrice, l'inspecteur d'académie estime qu'elle est digne de la Légion d'honneur, qu'elle reçoit dans les mois suivants⁸⁰. À l'instar de Denise Billotey, professeure d'école primaire supérieure, l'engagement de Lucie Saffroy au sein du Comité des dames de la Ligue semble découler spontanément des fonctions qu'elle exerce comme inspectrice primaire. Sa double casquette est appréciée dans les missions qui lui sont confiées. En 1903, c'est à elle que le Comité alloue une bourse pour assister à l'Exposition universelle de Saint-Louis et le représenter dans la Commission d'organisation⁸¹.

75 *Bulletin de la Ligue*, janvier-février 1901.

76 *Bulletin de la Ligue*, juin 1901.

77 *Bulletin de la Ligue*, janvier-février 1902.

78 Document émanant de l'inspecteur d'académie, mars 1900, dossier de carrière de Lucie Saffroy, AJ/16/1481.

79 Document émanant de l'inspecteur général, mars 1901, F/17/22543/A.

80 Voir l'avis de l'inspecteur d'académie, 20 mars 1901, AJ/16/1481.

81 *Correspondance hebdomadaire, Ligue française de l'enseignement*, 21 juin 1903.

Pauline Kergomard apporte aussi ses compétences de terrain. Lors du Congrès de l'été 1901, l'inspectrice générale insiste sur la nécessité de ne pas reproduire l'univers scolaire au sein des patronages : il faut notamment valoriser l'éducation physique⁸². Alors que cette discipline soulève des préventions quand elle s'adresse aux jeunes filles, Pauline Kergomard insiste sur la nécessité pour tous les enfants et adolescents, quel que soit leur sexe, de se défouler et de renforcer leur corps et leur santé. Elle réclame par conséquent que des « commissions de jeux » soient formées dans les patronages. On retrouve bien là la spécialiste des écoles maternelles qui cherche, tout au long de sa carrière, à voir les enfants s'épanouir librement, loin de la rigueur mortifère de la discipline scolaire.

F) Le patronage Maria Deraismes, un modèle pour l'éducation populaire laïque ?

Parmi les œuvres au centre de l'attention du Comité des dames figure le patronage Maria Deraismes, fondé en septembre 1899 par deux futures membres du Comité, Louise Napias, qui en est la présidente, et Marie Baertschi, la secrétaire. Le patronage est créé en hommage à Maria Deraismes, oratrice féministe et libre-penseuse décédée en 1894 qui fut la fondatrice de la Société pour l'amélioration du sort de la femme et la revendication de ses droits. Louise Napias est une ancienne pupille de cette Société, qui l'a soutenue et l'a aidée à financer ses études de pharmacie⁸³. Le patronage Maria Deraismes accueille dans le XIV^e arrondissement les filles âgées d'au moins huit ans les jeudis, dimanches et jours fériés. Si elles en ont les moyens, les adhérentes paient une petite cotisation dont la moitié est reversée à une caisse de solidarité. Le patronage propose jeux, promenades, cours de chant, de peinture, d'hygiène, de couture, et offre un goûter à toutes les fillettes. Louise Napias et Marie Baertschi se donnent aussi pour mission d'organiser un enseignement complet pour prolonger le programme de l'enseignement primaire (histoire, littérature, droit usuel, sciences physiques et naturelles). Le patronage organise par ailleurs des colonies de vacances grâce à la caisse de secours et de solidarité. 190 jeunes filles sont inscrites au patronage en 1899, avec une moyenne de 100 présences en hiver et 70 en été. Comme Mathilde Salomon avait tenté de le faire dans le patronage du Collège Sévigné, les jeunes filles participent directement au Conseil d'administration en désignant cinq d'entre elles comme adjointes⁸⁴.

Par la diversité des activités proposées, le patronage Maria Deraismes apparaît comme un modèle de nouveauté. Dirigé par une pharmacienne et par une professeure d'école normale également agrégée, il n'a rien à voir avec la tradition des œuvres de charité. Lorsque Marie-Louise Néron couvre son inauguration pour *La Fronde*, elle note la présence de Ferdinand Buisson, président d'honneur de l'œuvre, et de Pauline Kergomard, qui prononce un discours très apprécié⁸⁵.

82 *Bulletin de la Ligue*, octobre-novembre 1901.

83 Voir l'intervention de Mme Féresse-Deraismes, la sœur de Maria Deraismes, lors du Congrès féministe, à propos du patronage, *Actes du Congrès international de la condition et des droits des femmes*, op. cit., p. 25.

84 *Rapport du jury international de l'Exposition universelle internationale de 1900 à Paris, Groupe XVI, économie sociale – hygiène – assistance publique*, « Patronage Maria Deraismes », p. 183.

85 Marie-Louise Néron, « Le patronage Maria-Deraismes », *La Fronde*, 4 décembre 1899.

En 1900, l'Exposition universelle est l'occasion de diversifier encore les activités proposées au patronage : les enfants vont visiter ce grand événement parisien et assistent à des causeries en lien avec l'Exposition organisées par des membres de la Ligue de l'enseignement⁸⁶. Certaines productions du patronage sont d'ailleurs exposées et obtiennent du jury la mention « honorable ». Louise Napias reçoit l'année suivante la grande médaille de la Ligue de l'enseignement pour son dévouement à ce patronage et au Comité des dames. Elle obtient aussi les palmes académiques, décernées d'habitude à des fonctionnaires de l'Instruction publique⁸⁷.

Parallèlement, la municipalité parisienne, tombée aux mains des nationalistes, retire les subventions qu'elle accordait jusqu'alors au patronage. Comme le Collège Sévigné, le patronage Maria Deraismes apparaît comme une initiative beaucoup trop laïque aux yeux de la nouvelle municipalité. Le patronage survit malgré tout. C'est sans doute grâce à Marie Baertschi, qui en est membre, que l'Union des libres-penseurs du XVI^e arrondissement organise en juin 1900 une collecte en faveur du patronage⁸⁸. Deux ans plus tard, le Comité des dames considère ce patronage, « malgré son existence récente, les faibles ressources dont il dispose, et l'indifférence d'un grand nombre de parents, [comme] un type des plus parfaits du genre⁸⁹ ». Est-il donc l'exemple le plus accompli de ce que peut l'initiative laïque face aux patronages catholiques ? Ce n'est pas ce que croit Marie Baertschi. À l'initiative du patronage avec Louise Napias en 1899, elle en démissionne entre juin 1900 et février 1901. Louise Napias et Marie Baertschi ne partagent en effet pas la même définition de l'adjectif « laïque ». En février 1901, dans son article « L'esprit laïque » publié dans *Pages libres*, l'ancienne fontenaysienne déclare :

J'ai voulu il y a quelque temps m'occuper d'un patronage qu'on intitulait laïque : la première condition imposée aux administrateurs était qu'ils s'engageraient à ne jamais entrer dans une église même pour un baptême ou pour un enterrement. Je cherche encore, sans la trouver, une différence avec le camp d'en face, qui imposait [à] ses dames patronnesses [d']être régulièrement à la messe⁹⁰ ?

Y aurait-il quelque vérité dans l'article de *La Presse*, qui, dans un portrait au vitriol de Louise Napias, l'accuse d'avoir fondé un patronage anticlérical⁹¹ ? Il semble en effet que Louise Napias et son fiancé Augustin Chaboseau soient à ranger parmi les anticléricaux notoires. Le Comité des dames de la Ligue et la Coopération féminine sont-ils, à leur image, hostiles au catholicisme ? La plupart des membres se refusent à faire des patronages laïques un combat antireligieux. Fidèle à ses positions prises ailleurs, Marie Dugard s'exprime sur ce sujet en juin 1903 lors de l'assemblée

86 Anonyme, « Patronage Maria Deraismes », *La Fronde*, 7 février 1901.

87 Renée Rambaud, « La Ligue française de l'enseignement », *La Fronde*, 24 mai 1901.

88 « Libre-pensée », *Le Radical*, 13 juin 1900.

89 *Bulletin de la Ligue*, mai-juin 1902.

90 Marie Édouard Fuster, « L'esprit laïque », *Pages libres*, 2 février 1901.

91 « Les Pharmaciennes », *La Presse*, 29 août 1904.

générale de la Coopération féminine : « par des aperçus philosophiques qui ont fortement frappé l'Assemblée, elle a démontré que la laïcité de l'œuvre, loin d'en éloigner personne, devait, au contraire, convier à s'associer toutes les femmes à l'esprit vraiment libre⁹² ».

II- Fondatrices d'universités populaires et observatrices critiques du mouvement : les UP comme injonction à la réflexion et à l'action

En 1901, Dick May se fait l'historienne du mouvement des universités populaires dans la *Revue socialiste*. Elle déclare : « Je crois qu'il est impossible de ne pas attribuer à l'affaire Dreyfus la cause immédiate du "mouvement". [...] La France d'aujourd'hui sort de l'affaire Dreyfus avec un ardent désir d'éducation, le goût de la morale, et la passion de la sociologie⁹³ ». « Ardent désir d'éducation », car, comme l'écrit Lucien Mercier, « l'affaire Dreyfus met en évidence la facilité avec laquelle on peut abuser tout un peuple⁹⁴ ». « Goût de la morale », car il s'agit de diffuser les valeurs de la République dans un pays perméable au discours nationaliste. « Passion de la sociologie », car l'UP se veut un lieu de réflexion sur la société contemporaine. Comme beaucoup de républicains, les intellectuelles investies dans les UP comprennent avec l'Affaire que « l'école ne suffi[t] pas au combat contre l'ignorance, responsable à leurs yeux de tous les maux sociaux⁹⁵ ». À l'heure du basculement vers un nouveau siècle, Dick May considère que la question des UP

est grosse d'avenir, [et] n'en voi[t] guère de plus haute dans cet héritage que 50 années d'éducation sociale lèguent, sur la lisière de deux siècles, à une démocratie consciente de ses progrès, frémissante d'impatiences superbes⁹⁶. [Les UP sont un] chef d'œuvre de pédagogie sociale à l'aurore de temps nouveaux⁹⁷.

Si les femmes jouent globalement un rôle mineur dans les UP – « bien peu [...] sont à l'origine des créations⁹⁸ » – il s'agit ici de s'attacher aux rares fondatrices ainsi qu'aux observatrices critiques de ce mouvement. Ces dernières insistent sur le fait que les femmes, conscientes par leur appartenance de sexe de ce que signifie la privation d'instruction, partagent avec les classes populaires un intérêt à ces initiatives de démocratisation du savoir. Les intellectuelles affirment l'existence d'un destin commun entre le féminisme et le mouvement d'éducation populaire qui lui est concomitant. Au moment où les féministes réclament pour les femmes un droit à l'instruction,

92 *Correspondance hebdomadaire, Ligue française de l'enseignement*, 7 juin 1903.

93 Dick May, « Quelques réflexions sur les universités populaires », *Revue socialiste*, janvier 1901, p. 32-49.

94 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Rebérioux), *Les universités populaires, 1899-1914 : éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*, Paris, éditions ouvrières, 1986, p. 32.

95 Préface de Madeleine Rebérioux à Lucien Mercier, *Les universités populaires, op. cit.*, p. 8.

96 Dick May, « Quelques réflexions sur les universités populaires », *Revue socialiste*, janvier 1901, p. 32-49.

97 Dick May, « Quelques réflexions sur les UP (suite et fin) », *Revue socialiste*, février 1901, p. 165-184.

98 Lucien Mercier, *Les universités populaires, 1899-1914, op. cit.*, p. 156.

quelle place préconisent-elles pour les intellectuelles dans ce mouvement de vulgarisation des connaissances ? Bien que les femmes y soient minoritaires, comment les UP permettent-elles à certaines d'entre elles de se positionner dans un monde du savoir majoritairement masculin ? Souvent étrangères au militantisme partisan, comment les intellectuelles appréhendent-elles un mouvement qui flirte avec le socialisme ?

A) Réflexions féminines sur le mouvement des UP

L'exposition universelle de 1900 accueille deux congrès organisés par des groupes féminins. En plein boom des UP, l'éducation populaire ne peut manquer de figurer à leur programme. Le Congrès des œuvres et institutions féminines réunit des femmes issues majoritairement de la philanthropie. Il ratifie un vœu relatif à la multiplication des UP porté par Pauline Kergomard⁹⁹. Le Congrès de la condition et des droits des femmes, plus radical, se pose quant à lui la question de la place des femmes dans les UP. Après lecture d'un rapport préconisant la création d'UP spéciales pour les femmes, le congrès s'oppose à cette recommandation : « Il faut seulement demander aux [UP] des cours intéressant particulièrement la femme et la mère, cours qui cependant [...] doivent être offerts aux femmes et aux hommes réunis, doivent les instruire en commun des choses qui peuvent émanciper leur conscience¹⁰⁰. »

Dès l'origine, les femmes sont plutôt bienvenues dans les réunions publiques du tournant du siècle. Lorsque Marie Aynié analyse les rassemblements dreyfusards, elle note que « les instances organisatrices [...] encouragent [...] leur participation : en mentionnant simplement que leur présence est autorisée ou même en les dispensant du droit d'entrée exigé des participants masculins¹⁰¹. » Lucien Mercier arrive au même constat à propos des UP, où les femmes forment parfois l'essentiel de l'auditoire. Ainsi, pendant la campagne électorale des municipales de 1900, « elles sont même seules aux conférences, les hommes assistant aux réunions politiques¹⁰² ».

La future exploratrice Alexandra David-Néel, qui collabore à *La Fronde*, considère que les femmes ne doivent pas uniquement être présentes dans l'auditoire. S'adressant par ce quotidien à un lectorat féminin cultivé, elle enjoint ses lectrices à investir les UP :

Nous, femmes, qui sommes mieux à même de comprendre, par notre propre exemple, combien la privation systématique et continue d'instruction sérieuse peut influencer sur la mentalité des êtres ; nous qui devons être pleines de compassion pour les esprits amoindris et faussés par l'ignorance, parce que nous-mêmes avons été ceux-là, nous ne pouvons nous désintéresser des œuvres d'instruction. Il ne manque pas parmi nous de femmes instruites [...] ; si je m'adresse plus particulièrement ici à l'initiative féminine, je

99 Séance du 20 juin, *Actes du Deuxième congrès international des œuvres et institutions féminines*, op. cit., p. 107.

100 *Actes du Congrès international de la condition et des droits des femmes*, op. cit., p. 122.

101 Marie Aynié, *Les amis inconnus*, op. cit., p. 249.

102 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Rebérioux) *Les universités populaires, 1899-1914*, op. cit., p. 157.

me hâte d'ajouter qu'en cette question, comme en toute autre, à mon avis, les rivalités de sexe sont déplacées. Devant la science, les intellectuels se sentant pairs et égaux doivent marcher main dans la main¹⁰³.

Les UP s'annoncent, pour les femmes comme pour les classes populaires, comme une opportunité d'émancipation par le savoir. L'injonction à soutenir le mouvement est impérieuse pour les intellectuelles. Alexandra David-Néel voudrait faire de leur participation aux UP une étape dans leur intégration au milieu intellectuel, qui doit s'abstenir de toute « rivalité de sexe ».

Plusieurs militantes n'ont pas attendu son conseil. Ainsi, dès la première réunion préparatoire à la création d'une Société des universités populaires autour de la Coopération des idées en février 1899, 70 à 80 personnes sont présentes, dont une dizaine de femmes¹⁰⁴. Lorsque la Société est officiellement fondée en mars, Dick May et Pauline Kergomard siègent dans les comités organisateurs. Un an plus tard, entrent au Conseil d'administration Marie Baertschi, Mlle Rousselle, institutrice de la ville de Paris, Mme Chalamet, secrétaire de la Résidence universitaire et Mme Compain, inspectrice de l'Union pour le sauvetage de l'enfance, association philanthropique fondée en 1887 par Pauline Kergomard et Caroline de Barrau¹⁰⁵. Le Conseil d'administration réunissant au total 33 noms, les femmes représentent 12 % des membres¹⁰⁶.

Plusieurs femmes jouent un rôle important dans le mouvement. Citons notamment Dick May, qui organise en 1900, dans le cadre de l'Exposition, le Congrès international de l'enseignement social, qui réunit 180 participants. Il vise à faire des préconisations pour assurer la pérennité du mouvement d'éducation populaire. Il est présidé par Émile Duclaux, dreyfusard à la tête de l'Institut Pasteur, et accueille des intellectuels venus de Belgique, d'Allemagne, des États-Unis, de Grande-Bretagne, d'Italie, de Russie et de Suisse. Pour la France, on peut noter la participation de Georges Deherme, fondateur de la Coopération des idées, Charles Gide, leader du mouvement coopératif, et Paul Crouzet, le mari de Jeanne Crouzet-Benaben, très investi à l'UP de Toulouse. Dick May rédige en tant que secrétaire générale les conclusions de l'assemblée dans la *Revue de métaphysique et de morale*¹⁰⁷ : dans le cadres des UP, les rapports des intellectuels avec le peuple ne doivent pas être de complaisance, mais de fraternité ; les professeurs doivent répondre aux besoins de leurs auditeurs préalablement consultés ; l'éducation populaire doit diffuser l'esprit scientifique ; il faut s'associer une élite populaire amenée à s'élargir avec le temps ; à côté de l'enseignement, il faut fonder des œuvres de solidarité, comme des coopératives de consommation. L'objectif de Dick May est d'internationaliser cette réflexion : « Tout ce qui s'intitule social doit être avant tout humain, et tout ce qui est humain doit se concevoir, ou se prévoir international... »

103 Alexandra Myrial [Alexandra David-Néel], « L'enseignement dans les UP », *La Fronde*, 3 avril 1902.

104 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Rebérioux) *Les universités populaires, 1899-1914, op. cit.*, p. 38-39.

105 « Mouvement scientifique féminin », *La Femme*, 15 mars 1900.

106 Voir le premier numéro du *Bulletin de la Société des universités populaires*, 15 mars 1900.

107 Dick May, « Le congrès international de l'enseignement des sciences sociales », *Revue de métaphysique et de morale*, 1900, p. 791-2 – Il y a constamment chez Dick May une confusion dans le titre du Congrès, entre « Congrès de l'enseignement social » et « Congrès de l'enseignement des sciences sociales ».

Tout aussi préoccupée d'éducation populaire, Anna Lampérière est quant à elle à l'origine du Congrès international de l'Éducation sociale qui se tient du 26 au 30 septembre et accueille 500 adhérents¹⁰⁸. Elle réunit autour d'elle Charles Seignobos, Arthur Fontaine, Émile Durkheim, Charles Guieysse, Édouard Petit et Léon Bourgeois. Parmi les auditeurs, Louise Compain, qui siège à la Société des UP, Jeanne Dejean de la Bâtie, directrice de Fontenay, Blanche Edwards-Pilliet, membre du Comité des dames de la Ligue de l'enseignement. Alors que Dick May évolue dans les rangs du socialisme réformiste, Anna Lampérière est une thuriféraire du solidarisme. Dans son Congrès, elle condense les conclusions de nombreux rapports envoyés par des enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur relatifs à la façon dont l'école publique peut s'inscrire dans ce mouvement¹⁰⁹. Cependant, ni le congrès réuni par Dick May, ni celui organisé par Anna Lampérière n'aborde spécifiquement le rôle des femmes dans cette dynamique d'éducation populaire. Il faut dire que l'une et l'autre entretiennent des rapports singuliers avec le féminisme¹¹⁰.

B) Les UP ou l'internationalisation de la réflexion des intellectuelles

Le mouvement des UP, qui coïncide avec l'organisation de l'Exposition universelle à Paris, est propice à l'internationalisation d'une réflexion sur l'éducation populaire. La Grande-Bretagne fait alors figure de modèle¹¹¹. Lauréate d'une bourse qui lui permet de passer deux ans en Angleterre entre 1896 et 1898, Rachel Albert, tout juste sortie de Fontenay, présente dans le *Bulletin des fontenaysiennes* le mouvement « d'extension universitaire » outre-Manche¹¹². Plus qu'en France, l'Université anglaise fait figure d'institution aristocratique réservée à une élite. Face à la demande de démocratisation des savoirs, l'Université anglaise, forcée d'« aller au peuple », envoie ses professeurs en tournées de conférences. Rachel Albert constate la simultanéité de ce mouvement avec celui qui porte les femmes vers l'enseignement supérieur. La démocratisation des savoirs serait agissante à la fois sur le terrain social et sur celui du genre. Les Anglaises ne s'y trompent pas et sont très actives dans l'extension universitaire :

Résolument entrée dans la voie démocratique, la femme, qui plus volontiers que l'homme laisse parler son cœur, a été ici le champion déterminé de la cause [...]. Peut-

108 Sur ces deux congrès, voir Anne Epstein, « A “Reason to Act, an Ideal to Strive Towards” Women as Intellectual Organizers at the Paris Exhibition of 1900 », in Myriam Boussahba-Bravard et Rebecca Rogers (dir.), *Women in International and Universal Exhibitions, 1876- 1937*, New York, Londres, Routledge, 2018, p. 127-141.

109 *Actes du Congrès international de l'Éducation sociale*, Paris, Alcan, 1901.

110 Voir Mélanie Fabre, *Dick May, une femme à l'avant-garde d'un nouveau siècle*, op. cit. et Anne R. Epstein, « Pas “tout à fait des nôtres” : Anna Lampérière et les féministes au tournant du vingtième siècle », art. cit.

111 Sur le mouvement anglais et sa réception en France, voir Janie Mortier, « L'université et l'éducation populaire en Angleterre au début du siècle », in Roger Lejosne, *Éducatons anglo-saxonnes, XVIII^e-XX^e siècles*, Amiens, Presses de la Faculté CLERC, 1997, p. 77-89 et « L'Université populaire de part et d'autre du Channel », in François Poirier (dir.), *Cordiale Angleterre. Regards trans-Manche à la Belle Époque*, Paris, Orphys, 2010, p. 145-161.

112 Rachel Albert, « L'extension universitaire en Angleterre », *Bulletin des fontenaysiennes*, juillet 1899. Voir aussi son dossier de carrière : F/17/24174.

être aussi, ayant enfin obtenu de tremper ses lèvres à la coupe de la science, s'est-elle sentie le désir d'y faire aussi goûter ses frères et sœurs moins privilégiés de la fortune.

D'après Rachel Albert, la plupart des « centres extensionnistes » auraient été impulsés par des femmes. Celles-ci formeraient d'ailleurs 70 % de l'auditoire. Rachel Albert a pour sa part l'occasion de suivre les cours d'un professeur d'Oxford lors d'un séjour à Londres. Elle participe aussi aux conférences d'été et aux excursions, aux débats et aux *garden parties*. En démocratisant l'enseignement sans le « délayer ou l'affadir », l'*university extension* anglaise constitue selon elle un modèle : elle résout « victorieusement le problème épineux entre tous de l'éducation post-scolaire, pour lequel [la France est] loin [...] d'avoir encore trouvé une solution aussi satisfaisante ».

Lorsqu'elle traite de la même question dans *La Fronde*, Blanche Edwards-Pilliet, fille d'un médecin anglais, dépeint le système britannique avec beaucoup moins d'enthousiasme. Plus que Rachel Albert, elle décrit l'Angleterre comme un pays où règnent de criantes inégalités sociales. Alors qu'en France, la floraison des UP témoignerait d'un « mouvement de défense contre la réaction, d'une tentative de rénovation intellectuelle et sociale¹¹³ », l'*university extension* aurait des objectifs tout à fait opposés et se garderait bien de remettre en question les hiérarchies sociales. Au contraire, à l'exemple des cercles catholiques ouvriers français, l'*university extension* chercherait à détourner l'homme du peuple de toute sympathie socialiste : « L'action constante, exercée sur [l'ouvrier] par les résidents et professeurs instruits venant, dans des causeries savamment conduites, diriger son esprit à son insu, finit par en faire un homme épris de la respectabilité britannique. »

Mais à cette *university extension* s'oppose le mouvement des *settlements*, d'inspiration socialiste, par lequel des étudiants des universités s'installent dans les quartiers populaires et partagent le quotidien des ouvriers tout en leur apportant leurs propres compétences intellectuelles. C'est le principe de *Toynbee Hall*, fondé en 1884. Blanche Edwards-Pilliet encourage les UP françaises à faire le bon choix entre ces deux orientations : il faut s'éloigner de l'éducation populaire philanthropique, religieuse et aristocratique au profit d'un enseignement véritablement émancipateur, démocratique et ouvrier. Là où l'opinion de Blanche Edwards-Pilliet converge avec celle de Rachel Albert, c'est lorsqu'il est question de la place des femmes dans le mouvement anglais : elles mettent toutes deux en avant l'importance de leur rôle¹¹⁴.

Les UP sont en France l'occasion de découvrir Ruskin, inspirateur du mouvement d'éducation populaire né en Angleterre. Louise Debor, qui consacre plusieurs articles aux UP dans *La Fronde*, retient de la philosophie ruskinienne l'idée que le beau va de pair avec le bien. L'éducation populaire doit donc mettre l'art au cœur de ses préoccupations. L'art est à la fois une discipline hautement éducatrice et un « doux foyer compensateur » pour les déshérités¹¹⁵. À la même époque,

113 Maximilienne Blais, « L'éducation populaire en Angleterre », *La Fronde*, 4 novembre 1900.

114 Blanche Edwards-Pilliet discute aussi du modèle anglais dans « Les nouvelles lois scolaires en Angleterre » où elle évoque la chance qu'ont les Anglaises de bénéficier des cours du soir comme les garçons (*La Fronde*, 4 avril 1900).

115 Louise Debor, « À propos d'art populaire », *La Fronde*, 14 mars 1900 ; « Les Musées et le peuple », 11 juillet 1901. Voir aussi Pauline Kergomard, « Le beau dans l'éducation populaire », *La Fronde*, 7 octobre 1899.

Pages libres analyse aussi l'héritage de Ruskin : le périodique confié à Elsie Wright et à son futur mari Émile Masson une série d'articles sur le penseur anglais, et notamment une étude sur la *Ruskin-School Home*, initiative éducative aux orientations franchement socialistes, voire libertaires¹¹⁶. Dans une perspective nettement moins socialiste que celle de Blanche Edwards-Pilliet ou d'Elsie Wright, Louise Debor considère que le mouvement éducatif doit « transformer l'instinct populaire en conscience populaire, [...] éveill[er] chez le travailleur manuel le goût des idées, [...] l'affranchi[r] des traditions mortes, des préjugés malfaisants, et lui évit[er] les entraînements passagers aveugles et violents¹¹⁷. » Ces « entraînements passagers aveugles et violents » sont ceux du socialisme révolutionnaire. Alors que Blanche Edwards-Pilliet et Elsie Wright voient dans les UP l'instrument d'une diffusion du socialisme auprès de l'homme du peuple, Louise Debor les considère au contraire comme une machine à intégrer des classes pauvres dans la nation dans une perspective paternaliste. Les UP seraient pour le prolétaire, dont la « conscience profonde [...] est encore enfouie, obscure et tout proche de l'inconscient » l'occasion de « monter vers la lumière » grâce au contact du savant, du lettré et de l'artiste¹¹⁸. Ce discours moralisateur n'empêche pas Louise Debor de faire l'éloge de « l'éducation mutuelle » en donnant en exemple les initiatives socialistes de l'Université libre de Bruxelles, de sa Maison du peuple, et du *Toynbee Hall* anglais.

Face à la popularité du *Toynbee Hall* dans les milieux intellectuels français, Pauline Kergomard consacre elle aussi un article à ce qu'elle considère comme un exemple de fraternité donné par l'aristocratique Angleterre à la France républicaine : pour que les UP françaises soient une bonne chose, « une chose à la fois vivante, pratique et... française, inspirons-nous de *Toynbee Hall* ; ne le copions pas¹¹⁹ ». Pauline Kergomard, attentive aux innovations pédagogiques à l'étranger, considère toujours que les Français doivent trouver leur propre modèle, en adéquation avec leurs institutions politiques et l'esprit de leur société.

« Citoyenne du monde en chambre¹²⁰ », comme elle aime à se surnommer, Dick May est elle aussi persuadée que l'échange international permettrait à chaque pays de s'enrichir de l'expérience des autres. Ainsi, elle écrit en 1900 à son ami le député socialiste Eugène Fournière pour trouver un moyen d'aller voir par elle-même la façon dont l'éducation populaire s'organise à l'étranger :

J'aurais grand besoin d'aller voir ce qui se passe en Belgique, [...] pour appliquer dès maintenant le système dans une université populaire (nous commençons dès maintenant à la Solidarité du XIII^e) [...]. M. Liard, que j'ai consulté et qui n'a que des missions hors d'Europe à me donner (cela, ce sera pour après le succès !) me dit que M. Millerand est

116 Voir Mélanie Fabre, « Elsie Wright et Émile Masson, deux pédagogues admirateurs de Ruskin entre France et Grande-Bretagne », in Renaud d'Enfert, Frédéric Mole et Marie Vergnon (dir.), *Circulations en éducation. Passages, transferts, trajectoires (XIX^e-XXI^e siècle)*, Genève, Presses univ. de Genève, 2021, p. 28-35 (à paraître).

117 Louise Debor, « À propos de l'éducation critique du peuple », *La Fronde*, 8 novembre 1899.

118 Louise Debor, « À propos d'éducation populaire », *La Fronde*, 1^{er} mars 1899.

119 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement », *La Fronde*, 25 mars 1899.

120 Dick May, « Comment on enseignera la morale à Paris (Une Expérience) », *Revue des revues*, janvier 1899, p. 275.

tout à fait à même de me donner avec une parfaite aisance une mission pour aller étudier l'organisation coopérative en Belgique, et, s'il se peut aussi, dans le Milanais¹²¹.

Même en faisant jouer ses importants réseaux politiques, il ne semble pas que Dick May ait réussi à se faire financer un voyage d'étude. C'est donc l'étranger qu'elle fait venir à elle quelques mois plus tard, lors de son Congrès international de l'enseignement social. Ernest Aves y fait un exposé sur *Toynbee Hall*, des collaborateurs du couple Webb s'expriment sur le mouvement anglais et Henri la Fontaine, sénateur socialiste belge, expose l'enseignement social dans son pays, qui s'organise notamment autour de l'Université libre de Bruxelles et de la Maison du peuple¹²².

C'est, semble-t-il, en ayant en tête le modèle de l'Université libre de Bruxelles que Mathilde Salomon tente de fonder une UP. Les informations concernant sa tentative sont fragmentaires. La directrice du Collège Sévigné aurait commencé par être une auditrice des UP si l'on en croit ce qu'elle écrit dans son journal en janvier 1899 : « Soirées populaires : vu Bouchor¹²³ ». Elle apprécie ces causeries : « Le plaisir de la conversation consiste à sentir son esprit mis en mouvement par celui des autres ». Lorsqu'elle déclare en 1900 : « Quatrième soirée populaire réussit [*sic*]¹²⁴ », faut-il en déduire qu'elle est elle-même à l'initiative d'une UP ? Il est en effet question d'un projet autour du Collège Sévigné. Ainsi, Mathilde Salomon prête en avril 1901 son salon à Céline Renooz, penseuse féministe et conférencière dans les UP, pour fusionner les initiatives d'éducation populaire du quartier dans une entité unique. Céline Renooz invite le dreyfusard Gaston Moch. Il lui répond :

Je crois [... qu'] il sera bien difficile [...] d'instituer dans ces quartiers-ci quelque chose qui ait une ressemblance [...] avec l'Université Libre de Bruxelles. [...] Je ne connais, pour l'instant, dans ces deux arrondissements, que l'existence quatre "Universités populaires", [...] qui ne sont pas précisément parmi les plus florissantes¹²⁵.

En 1901, la crise des UP est déjà entamée. La tentative à laquelle collabore Mathilde Salomon vise à les sauver en imaginant une fusion entre des initiatives géographiquement proches. Le projet n'est pas un échec total, malgré les difficultés que rencontre le mouvement à l'échelle nationale. En décembre 1902, l'initiative de Mathilde Salomon vit encore, puisque cette dernière reçoit de Salomon Reinach son adhésion assortie d'un don de 50 francs. Elle lui répond :

Nous n'avons presque pas d'argent ; il est bien évident que c'est là une grande difficulté ; ce n'est pas la plus grande et si la plupart des [UP] marchent mal et ne donnent pas de bons résultats, cela tient à beaucoup d'autres causes. Celles qui

121 Lettre à Eugène Fournière, 21 mai, sans doute en 1900, fonds Eugène Fournière, IFHS, AN.

122 Voir *Congrès international de l'enseignement des sciences sociales*, Paris, Félix Alcan, 1900, 345 p.

123 Papiers personnels de Mathilde Salomon, janvier 1899.

124 Papiers personnels, Pâques 1900.

125 Lettre de Gaston Moch à Céline Renooz, 20 avril 1901, fonds C. Renooz, archives Marie-Louise Bouglé, BHVP.

s'établissent maintenant sauront-elles profiter des écoles faites ? C'est ce que l'avenir dira ; il serait peu vaillant de ne pas poursuivre un mouvement qui a son grand intérêt¹²⁶.

Quelle forme prit exactement l'action de Mathilde Salomon dans le mouvement des UP ? Les sources sont trop lacunaires pour répondre à cette question. Plusieurs certitudes néanmoins : dreyfusarde, Mathilde Salomon évolue pendant l'Affaire dans un milieu très impliqué dans les UP. Elle n'est pas à l'aise comme oratrice et ne participe pas au mouvement en tant que conférencière. Elle dispose cependant, grâce au Collège Sévigné et grâce à sa sociabilité au CSIP, d'un important réseau dans la capitale. Enfin, malgré son âge – elle a dépassé la soixantaine – et la fragilité de sa santé, elle s'est déjà lancée dans plusieurs initiatives d'éducation populaire comme le patronage laïque fondé quelques années plus tôt au Collège, qui peut servir de base à de nouveaux projets.

C) Pauline Kergomard, fondatrice de l'Union populaire du XIV^e arrondissement

Inspectrice en contact quotidien avec les enfants des classes populaires, collaboratrice de *La Fronde*, dreyfusarde convaincue, Pauline Kergomard ne peut se désintéresser des UP. Dès mars 1899, elle siège à « La Coopération des idées, Société des universités populaires ». Deux jours avant son inauguration officielle en octobre, elle annonce l'ouverture de cette première UP dans *La Fronde*. Elle en profite pour appeler les artistes ou propriétaires d'objets d'art à contribuer à la décoration du local. Fondée par Georges Deherme, la Coopération des idées est un espace de sociabilité intellectuelle dont Pauline Kergomard veut prolonger les discussions au-delà de la séance inaugurale : « Le soir, j'aurais un grand plaisir à offrir une tasse de thé à mes amis de la *Fronde*¹²⁷. »

Un mois plus tard, elle réunit chez elle une dizaine de personnes en vue d'organiser sa propre UP dans le quartier de Montparnasse-Plaisance¹²⁸. Le mouvement en est alors à ses balbutiements. En effet, Lucien Mercier considère que seules 15 UP fonctionnent à la fin de l'année 1899 tandis qu'on en compte 116 l'année suivante et 124 en 1901, avant que le mouvement ne s'essouffle¹²⁹. En décembre 1899, l'Union populaire du XIV^e arrondissement est sur pied. Elle bénéficie de l'aide d'une loge maçonnique qui lui offre l'hospitalité, avant de déménager un an plus tard dans un quartier plus pauvre de Plaisance¹³⁰.

L'inauguration de l'Union populaire est présidée le 18 décembre par Émile Duclaux, directeur de l'Institut Pasteur. Pauline Kergomard prononce le discours d'ouverture. Cherchant à retracer la généalogie du mouvement, l'inspectrice générale considère que le projet d'éducation populaire est en gestation depuis longtemps : « les idées généreuses sont dans l'air, nous les aspirons par tous nos

126 Lettre à Salomon Reinach, 4 décembre 1902.

127 Pauline Kergomard, « Le beau dans l'éducation populaire », *La Fronde*, 7 octobre 1899.

128 Voir Pauline Kergomard, « La loi de l'enseignement devant la Chambre », *La Fronde*, 23 novembre 1899.

129 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Rebérioux) *Les universités populaires, 1899-1914, op. cit.*, p. 47.

130 Dick May, « Quelques réflexions sur les UP, suite et fin », *Revue socialiste*, février 1901, p. 167.

pores, sans nous en douter. Puis vient un jour où elles se manifestent sur plusieurs points à la fois¹³¹ ». À l'Union populaire du XIV^e, l'objectif est de « faciliter l'éducation morale et sociale *mutuelle* des citoyens ». La fondatrice insiste sur la mutualité : quand les intellectuels auront transmis tout ce qu'ils savent, il faudra que les ouvriers, à leur tour, diffusent leur expérience. Pauline Kergomard les en croit capables : « l'art de bien dire peut avoir des racines profondes dans une âme populaire ; l'on peut charmer ses amis sans avoir fait des études spéciales ; il faudra donc chanter et dire, [...] comme vous le faites chez vous, entre amis, puisque à l'Université vous serez chez vous et entre amis ».

Le 31 janvier 1900, Pauline Kergomard est enthousiaste : l'UP réunit 400 adhérents. Au-delà du chiffre, pour l'inspectrice générale, « l'important, c'est que nous nous trouvions bien ensemble, et jusqu'ici nos réunions ont dépassé notre désir le plus optimiste¹³² ». L'UP a programmé des cours sur les microbes et la tuberculose, mais aussi sur la guerre des Boers, ainsi que des lectures de Molière et de Hugo. Pauline Kergomard est convaincue que l'UP doit mettre en contact l'homme du peuple avec le « beau » : « Notre but, c'est [...] l'éducation des âmes par le contact avec les beautés de la littérature et de l'art ». D'où l'insistance de la fondatrice sur la nécessité de faire des locaux des UP des espaces accueillants et bien décorés.

Parmi les fondateurs de l'Union populaire du XIV^e, nombreux sont les amis de Pauline Kergomard, comme Théodore Steeg, le fils de feu Jules Steeg, mais également le poète Maurice Bouchor. Parmi ceux qui interviennent à la tribune, beaucoup sont rattachés d'une manière ou d'une autre à l'Instruction publique. Se succèdent élèves de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm, professeurs de la Sorbonne et des lycées, instituteurs, que Pauline Kergomard n'hésite pas à solliciter¹³³. Charles Bayet, directeur de l'enseignement primaire, réalise en février 1900 une conférence sur l'école républicaine en présence de son prédécesseur à ce poste Ferdinand Buisson¹³⁴. Bayet se lance dans une description au vitriol de l'école française avant les lois Ferry. C'est à la République que la France devrait intégralement son admirable système scolaire. Mais Andrée Téry, qui couvre cette conférence pour *La Fronde*, n'est pas dupe : elle considère ainsi qu'après avoir vanté l'obligation, la laïcité et la gratuité de l'enseignement primaire, il serait temps d'appliquer ces principes à l'enseignement secondaire. Sans doute Pauline Kergomard et Ferdinand Buisson approuvent-ils les critiques d'Andrée Téry contre l'école républicaine, insuffisamment démocratique. Mais tout en faisant partie des « républicains avancés », Pauline Kergomard n'est pas prête à faire de son UP une tribune socialiste. Dans un hommage qu'ils lui rendent *post-mortem*, ses fils se souviennent de la difficulté qu'elle eut à maintenir la ligne apolitique de l'UP :

L'Université populaire du XIV^e arrondissement sombra dans la politique. [On voulut] l'orienter vers le socialisme. Or, Pauline Kergomard, socialisante au plus haut degré,

131 Anonyme, « L'Université populaire du XIV^e arrondissement », *La Fronde*, 19 décembre 1899.

132 Pauline Kergomard, « Le premier mois de l'Union populaire du XIV^e », *La Fronde*, 31 janvier 1900.

133 Voir *Pauline Kergomard (1838-1925)*, brochure de 1926, *op. cit.*, p. 36.

134 Voir Andrée Téry, « L'école républicaine », *La Fronde*, 12 février 1900.

c'est-à-dire très occupée des questions sociales pratiques, ne consentit jamais à s'enrégimenter dans un parti. Très individualiste, "indépendante avec éclat" [...] elle n'aurait jamais supporté la discipline et les compromissions de la vie politique. Elle avait du reste un certain mépris, quelque préjugé contre la politique active¹³⁵.

Pauline Kergomard s'éloigne donc de l'UP, refusant de cautionner son virage socialiste. En évitant tout militantisme partisan, elle veut faire des UP un bastion du républicanisme. Alors que les nationalistes conquièrent Paris en 1900, pour elle, les UP doivent être « de nature à nous faire espérer qu'aux prochaines élections ce ne seront pas les *Merciers* qui tiendront la corde¹³⁶ ».

D) Éducation populaire, sciences sociales et socialisme chez Dick May

De toutes ces femmes upéistes, c'est Dick May qui s'impose par son activisme, elle qui, dit-on, possède « une âme de fondateur d'empire¹³⁷ ». Elle se pose en théoricienne de l'éducation populaire, exposant ses réflexions dans de multiples articles. Elle insiste notamment sur la nécessité de mettre l'enseignement des UP en phase avec les grandes questions contemporaines. Dès 1895, elle écrit : « la démocratie du XX^e siècle se passerait à la rigueur de dissertation latine et ne se passera point d'enseignement social¹³⁸ ». Encore faut-il définir ce qu'est cet enseignement social : « il semble convenu – provisoirement – que l'expression : *sciences sociales* s'applique à toute espèce de travail et d'exposé touchant par un point quelconque à l'étude des sociétés¹³⁹ ». Pour Dick May, « toute question sociale, abordée par des méthodes scientifiques, selon des vues de science, est matière d'étude et d'enseignement¹⁴⁰ ». Ainsi naît la convergence entre le mouvement d'éducation populaire et l'émergence des sciences sociales, comme l'écrit Lucien Mercier :

[L'UP] bénéficie du mouvement d'ardente curiosité qui pousse vers l'étude des problèmes sociaux toute la jeunesse des écoles, troublée par les crises successives de la République. [Elle] apparaît alors comme un centre de vulgarisation des sciences sociales auprès d'une élite ouvrière exclue des lieux d'enseignement traditionnels¹⁴¹.

Comme Christophe Prochasson l'a montré, au tournant du siècle, sciences sociales et socialisme vont de pair¹⁴². Les sciences sociales s'intéressent au sort des classes populaires et

135 Pauline Kergomard (1838-1925), brochure de 1926, *op. cit.*, p. 36-37.

136 Pauline Kergomard, « Le premier mois de l'Union populaire du XIV^e », *La Fronde*, 31 janvier 1900.

137 Louis Ferrière, « Le Collège libre des sciences sociales à Paris », *Revue de morale sociale*, septembre 1900, p. 323.

138 Dick May, « Le Musée social », *Revue de Paris*, mai-juin 1895.

139 Dick May, « Le Collège libre des sciences sociales », *Revue politique et parlementaire*, avril-juin 1897, p. 390.

140 Dick May, « Le Collège libre des sciences sociales », *Revue d'économie politique*, octobre-novembre 1897, p. 891.

141 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Rebérioux) *Les universités populaires, 1899-1914, op. cit.*, p. 22-23.

142 Christophe Prochasson, (préface de Madeleine Rebérioux), *Les intellectuels, le socialisme et la guerre, 1900-1938*, Paris, Seuil, 1993.

démontrent les mécanismes sociaux qui reproduisent les inégalités. Elles servent donc de caution théorique au socialisme. Elle-même socialiste réformiste, Dick May considère les espaces d'éducation populaire comme des lieux de réflexion féconds en idées pour le socialisme et comme des espaces permettant de dédramatiser cette doctrine politique en exposant sa scientificité. C'est ce qu'elle écrit à Georges Renard, militant socialiste et ancien communal, en 1896 : « Nous travaillons par l'étude et la parole à élargir ou à baliser les routes ouvertes par l'histoire sur les "états" sociaux prochains¹⁴³. » Quatre ans plus tard, en pleine effervescence « upéiste », Dick May écrit encore : « Vos amis [les socialistes] sont contents de nous. Nous les appuyons d'un patient et durable épaulement. Mais se rendent-ils compte seulement de ce que nous faisons, et [...] comprennent-ils que les politiques d'un jour bâtiraient dans le vent si l'éducation morale et sociale ne leur préparait les puits de béton¹⁴⁴ ? »

Dick May refuse pourtant de faire des UP une école de socialisme. Elle écrit en 1901 dans la *Revue socialiste* : « L'université populaire n'a pas de drapeau. Elle n'est pas socialiste¹⁴⁵. » Pour Dick May, une UP doit être un lieu de discussion contradictoire entre opinions adverses, non un espace où un dogme politique ou religieux serait prêché. Pour elle, c'est par la confrontation à d'autres idées que les opinions personnelles évoluent. Dans cet idéal d'« école de la critique¹⁴⁶ », les esprits se rangeraient tout naturellement aux philosophies et aux idéologies les plus justes et les plus convaincantes. Ainsi, l'UP n'a pas besoin de se déclarer socialiste : en poussant chacun à remettre en question ses préjugés et en ouvrant un espace de libre discussion, elle sert le socialisme. Par conséquent, pour Dick May, « quand l'université populaire dit : je suis socialiste, elle se trompe, et elle cesse d'être université populaire pour devenir groupe d'action¹⁴⁷ ». Toute prédication est la négation même de l'UP. En ce sens, le discours de Dick May correspond à la définition donnée par Emmanuel Jousse du socialisme réformiste : « plus qu'une pragmatique politique, plus qu'un mode de relation au pouvoir, plus qu'un ensemble théorique, le socialisme réformiste se définit comme une éthique de la discussion¹⁴⁸ ». Mais, selon Dick May, il se caractérise aussi par une injonction à l'éducation populaire. Les textes de Georges Renard sont pour elle une révélation à ce sujet :

Ce qui m'a saisie (et gardée) c'est le principe nouveau que vous introduisez tout doucement dans l'aride socialisme des théoriciens, la condamnation de "l'inégalité intellectuelle et morale" à côté (pourquoi pas au-dessus) de "l'inégalité des conditions", et des fortunes. Voilà enfin le principe fécond qui pourrait renouveler cette lutte¹⁴⁹...

143 Lettre à Georges Renard, 7 décembre 1896, fonds Georges Renard, BHVP.

144 Lettre à Georges Renard, 8 avril 1900.

145 Dick May, « Quelques réflexions sur les UP, suite et fin », *Revue socialiste*, février 1901, p. 165-184.

146 Frédéric Mole oppose trois doctrines politico-éducatives : l'école de la critique, l'école des producteurs et l'école unique - Frédéric Mole, *L'École laïque pour une République sociale*, op. cit.

147 Dick May, « Quelques réflexions sur les UP, suite et fin », *Revue socialiste*, février 1901, p. 165-184.

148 Emmanuel Jousse (préface de Marc Lazar), *Les hommes révoltés*, op. cit., p. 381.

149 Lettre à Georges Renard, 12 novembre 1892.

En considérant la privation d'éducation comme aussi grave que la privation des moyens matériels d'existence, Dick May s'inscrit dans un « socialisme d'éducation » partagé par beaucoup d'upéistes. Loin des luttes politiciennes, l'éducation populaire offre un champ d'action fécond à plusieurs femmes méfiantes envers l'action partisane. Beaucoup sont hostiles à toute récupération politique des UP, y compris par la gauche, et témoignent d'une confiance presque sans borne dans l'éducation des masses comme agent de républicanisation. Dick May écrit ainsi à Georges Renard : « Nous qui ne sommes pas des pessimistes, trempions nos plumes et attendons le siècle prochain. Nous avons le droit d'en espérer quelque chose, puisque nous sommes résolus à y aider. »

E) Dick May et la Solidarité du XIII^e : une UP modèle ?

Le passage au nouveau siècle constitue une rupture pour Dick May. Elle démissionne du Collège libre des sciences sociales qu'elle avait fondé en 1895 et crée un établissement concurrent, l'École libre des hautes études sociales, en 1900. Moins orientée vers l'analyse théorique, plus en phase avec le mouvement social en cours, l'École libre abrite notamment un cours normal pour former les conférenciers des UP. Dick May souhaite qu'après avoir étudié les enjeux sociaux contemporains dans les murs de son école, les étudiants puissent transmettre leur savoir dans les UP. C'est d'ailleurs dans les locaux de l'École libre qu'est accueillie la Société des UP ainsi que les *Cahiers et la quinzaine* et *Pages libres*, revues nées toutes deux dans le sillage du dreyfusisme. Mais si l'École libre, qui réunit tout le Paris intellectuel et dreyfusard, connaît un franc succès dès ses premières années, Dick May ne s'en tient pas à cette unique réalisation : elle fonde en 1900 une UP intitulée la Solidarité du XIII^e arrondissement. Pour elle, c'est dans les UP que se déploient les vrais enjeux de l'éducation populaire : « Pénétrer les masses vivantes, aller proposer à nos frères du travail industriel ou agricole quelques-unes de ces règles que nous croyons bonnes, serait infiniment plus noble, plus urgent et plus utile que d'attirer à nous [...] plusieurs centaines d'étudiants¹⁵⁰. »

La Solidarité du XIII^e peut être considérée comme une annexe de l'École libre. Les professeurs sont ceux qui ont déjà été recrutés par Dick May pour son université : Seignobos et Hauser se partagent l'histoire contemporaine de la France, Buisson se charge du cours de philosophie, Duclaux organise le cours de sciences physiques et naturelles, Vidal de la Blache celui de géographie. Charles Gide, quant à lui, propose des leçons sur l'économie politique et le droit public. Chaque discipline est enseignée par son représentant le plus autorisé. Ferdinand Buisson est particulièrement impliqué aux côtés de Dick May. C'est chez lui que se tiennent les réunions préparatoires et c'est lui qui préside l'Assemblée générale¹⁵¹. Par-delà le prestige de ses intervenants, la Solidarité du XIII^e est aussi originale par son fonctionnement :

150 Dick May, « Comment on enseignera la morale à Paris (Une Expérience) », *Revue des revues*, janvier 1899, p. 274.

151 Voir les lettres de Dick May à Gabriel Tarde, Fonds Gabriel Tarde, Centre d'histoire de Science-po.

L'enseignement par la conférence, qui a été jusqu'ici l'enseignement normal de l'université populaire, n'est pas un enseignement suffisant : j'ajoute, – après en avoir suivi plusieurs expériences d'assez près, – qu[']une enfilade d'exposés très généraux, [...] ne donnent de la science que le miroitement. [...] De ces remarques [...] émana l'idée simple et qui parut hardie (uniquement parce qu'elle était neuve) de faire, au lieu de conférences, des *cours* à nos amis du treizième arrondissement¹⁵².

À « l'enseignement superficiellement encyclopédique de la conférence », la Solidarité préfère donc un système de cours suivis. Dick May reconnaît que c'est un « type de luxe » que la plupart des UP ne peuvent pas s'offrir. L'ambition de faire de son UP un modèle est assumée par Dick May. Elle écrit au sociologue Gabriel Tarde : « Vous intéressez-vous à l'université populaire-type que nous allons ouvrir, un de ces jours, au sud de Paris¹⁵³ ? »

Comme dans beaucoup d'autres UP fondées par des intellectuels, les auditeurs populaires sont représentés à la Solidarité du XIII^e dans les instances décisionnaires. Cette UP fonctionne de manière bicéphale avec un Conseil d'enseignement composé de professeurs et un Conseil d'administration géré par des ouvriers. Le Conseil d'enseignement s'adapte aux requêtes du Conseil d'administration pour répondre aux besoins et désirs du public. La Solidarité du XIII^e ne se résume pas à sa fonction d'enseignement : elle héberge une coopérative de consommation, que la fondatrice qualifie d'« école d'application sociale », dont le but est de convaincre les ouvriers, par la pratique, de l'efficacité du principe de mutualisation. Il s'agit d'offrir des denrées de qualité au meilleur prix en supprimant les intermédiaires. Cette coopérative est régie par un règlement qui offre à ses salariés la journée de huit heures, le repos hebdomadaire et un salaire minimum de 5 francs. Selon la formule de Dick May, « la coopérative est socialiste. L'université est scientifique¹⁵⁴ ».

Ce n'est pas parce que l'UP est scientifique qu'elle ne doit pas contribuer au progrès démocratique. Lorsqu'en 1900, Hauser, qui s'était engagé à assurer le cours d'histoire contemporaine, se retire de l'UP, Dick May appelle Georges Renard à son aide :

Nous avons besoin de lui, [...] il faut nous aider à le garder. [...] Si vous saviez combien nous sommes en petit nombre pour mener une tâche écrasante, et combien il faut de toute urgence [...] que nous ayons repris Paris avant l'échéance de 1902... La lutte s'en va cependant, plus sournoise, moins franche qu'aux jours héroïques de l'Affaire, aussi âpre [...] – mais nous nous défendons, je vous le jure¹⁵⁵ !

Pour Dick May, sans être à la botte des politiciens, les UP ont un rôle à jouer dans la reconquête républicaine de Paris. En accueillant des discussions sur les moyens de réformer la

152 Dick May, « Quelques réflexions sur les UP, suite et fin », *Revue socialiste*, février 1901, p. 170.

153 Lettre sans date à Gabriel Tarde.

154 Dick May, « Quelques réflexions sur les UP, suite et fin », *Revue socialiste*, février 1901, p. 174.

155 Lettre à Georges Renard, 19 avril [1900].

société, elles sont un terrain de lutte contre les conservateurs sociaux. On peut appliquer à Dick May la formule de Christophe Prochasson d'« engagement socialo-dreyfusiste¹⁵⁶ » : c'est à un socialisme républicain et dreyfusard qu'elle adhère. Pour elle, la discussion contradictoire et éclairée conduit nécessairement à défendre une République sociale. De plus, l'UP en elle-même crée une microsociété idéale d'amitié « trans-classe » dont devra s'inspirer la politique nationale.

Le projet de Dick May est initialement très ambitieux. Dans une lettre à Eugène Fournière, elle cherche les moyens d'installer son UP dans les murs de la Maison du peuple :

Nous sommes disposés à prendre la Maison du Peuple tout de suite, – si l'on veut nous la louer ; nous y mettrons une université d'un type perfectionné, (mon plan a été adopté à l'unanimité : il sera appliqué par l'élite des savants, des historiens et de nos confrères des lettres) ; nous y associerons un café-restaurant hygiénique, des bains-douches, etc¹⁵⁷.

La Solidarité du XIII^e n'investit finalement pas les murs de la Maison du peuple fondée par Deherme. De même, le projet de Dick May consistant à créer dans Paris des petits *Toynbee Halls*, sur le modèle anglais, ne voit pas le jour¹⁵⁸. Certes, Jacques Bardoux fonde avec l'Université populaire de Belleville un type qui se rapproche de celui des *settlements* anglais, mais l'initiative ne fait pas long feu. Ce sont les catholiques, notamment à travers la création de l'Union familiale de Charonne, fondée au tournant du siècle par Mlle Gahéry après son voyage en Angleterre, qui se montrent les plus capables de fonder des *settlements* durables sur le modèle anglais¹⁵⁹.

À défaut de *settlements*, de bain-douches et de restaurant, Dick May est convaincue, à la création de la Solidarité, d'avoir trouvé une solution d'enseignement idéale avec les cours. En 1900, l'UP est très fréquentée : les 9 cours de Philosophie de Buisson sont suivis par une moyenne de 137 auditeurs ; les 18 leçons de sciences de Duclaux en accueillent 88. Mais dès 1902, la Solidarité du XIII^e est désertée : le système des cours ne suffit pas à assurer sa survie. Lucien Mercier en conclut que les « tentatives d'adaptation et de mimétisme par rapport à l'enseignement traditionnel, présentées comme remède miracle à la désaffection des adhérents, ne donnent pas les résultats espérés¹⁶⁰ ». La crise des UP ne touche pas que la Solidarité du XIII^e, bien au contraire.

F) Diagnostiquer la crise des UP

Dick May est lucide. Après avoir rédigé en 1901 un bilan enthousiaste des UP, elle continue d'assumer son rôle de chroniqueuse du mouvement en s'interrogeant, à l'automne 1902, sur son essoufflement : « Cette “rentrée” de nos universités populaires [...] s'accompagnera-t-elle – une fois

156 Christophe Prochasson, *Les intellectuels, le socialisme et la guerre*, op. cit., p. 32.

157 Lettre à Eugène Fournière, sans date.

158 Dick May, « Quelques réflexions sur les UP, suite et fin », *Revue socialiste*, février 1901, p. 179.

159 Sylvie Fayet-Scribe, (préface d'Émile Poulat), *Associations féminines et catholicisme*, op. cit., p. 25.

160 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Rebérioux), *Les universités populaires, 1899-1914*, op. cit., p. 112.

de plus – d'efforts associés pour masquer le néant des réalités sous le trompe-l'oeil des séances inaugurales¹⁶¹ ? » Elle est convaincue que l'UP ne connaîtra pas de retour en grâce :

Les ouvriers ne reviendront pas. [...] Les uns, nos collaborateurs du début, parce que le mouvement syndical les absorbe, [...] parce que leur présence y est utile et bonne, et qu'ils y appliqueront pour le bien général les notions de méthode et de critique précieusement recueillies à l'université. Et les autres ne viendront pas non plus [...] parce qu'ils rentrent trop tard d'une journée trop lourde, parce qu'ils ont l'esprit distrait, le corps las, et que le repos doit être aussi régénérateur et prolongé que possible pour rendre supportable la reprise matinale.

Alors que Lucien Mercier considère que la méconnaissance du monde ouvrier par les intellectuels est la cause réelle de l'échec des UP, dont l'effervescence ne s'est pas accompagnée d'une réflexion sur l'éducation des adultes¹⁶², Dick May affirme que c'est le moment qui n'est pas le bon : « L'université populaire *qu'il fallait faire* n'était pas faisable avant la journée de huit heures¹⁶³ ». Faut-il donc fermer l'UP en attendant que les lois du travail offrent plus de loisir aux travailleurs ? Dick May déclare : « Si nous [...] sortons [de l'UP], soyez certains qu'elle ne restera pas vide : l'éternel adversaire s'y installera [...]. Et cela sera de bonne guerre, puisque nous aurons déserté. » L'éternel adversaire, c'est la *réaction*, qu'elle se drape dans le costume du nationalisme, du césarisme ou du catholicisme. Mais si fermer l'UP, c'est renoncer au combat, à quelle tâche vouer ces lieux désormais déserts ?

C'est sur quoi précisément je voudrais consulter nos amis [...] par l'intermédiaire de la *Petite République*. Je voudrais que tous ceux qui ont une idée, un plan, une objection, voulussent bien s'en expliquer [...]. Et pour commencer, je ne vois pas pourquoi je ne vous dirais pas mon idée, à moi, – qui est d'employer provisoirement l'université populaire à préparer la journée de huit heures.

Dick May a-t-elle découvert, grâce à l'expérience des UP, la réalité du quotidien ouvrier et l'urgence de soutenir la revendication ouvrière des 8 heures, prioritaire sur l'éducation populaire ? Est-ce que, comme Albertine Eidenschenk quand elle accueille dans son patronage les jeunes filles pauvres de Chambéry, Dick May « ne peut s'empêcher de se dire qu'il y aurait bien autre chose à faire¹⁶⁴ » que d'organiser des cours ? Quoi qu'il en soit, sa proposition consistant à consacrer les UP à l'obtention de la journée de huit heures n'est pas suivie d'effet. Rares sont les intellectuels prêts à transformer les UP en instruments de lutte syndicale. Dick May cherchait pourtant à pousser les

161 Dick May, « Les universités populaires », *La Petite République*, 3 novembre 1902.

162 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Rebérioux) *Les universités populaires, 1899-1914, op. cit.*, p. 115 et p. 122.

163 Dick May, « Les universités populaires », *La Petite République*, 3 novembre 1902.

164 Mme A. Eidenschenk, « La Solidarité féminine de Chambéry », *Bulletin des fontenaysiennes*, juillet 1901.

intellectuels de tous bords à apporter leurs compétences dans une lutte qui, selon elle, ne devait pas apparaître comme un combat corporatiste, mais comme un progrès de la République sociale.

Louise Debor ne tire pas les mêmes conclusions de l'échec du mouvement. Pour elle, même si les ouvriers sont rares à profiter des conférences, il s'agit de « former une élite d'avant-garde¹⁶⁵ ». Il faut mobiliser des auditeurs sérieux « qui comprennent, réfléchissent, critiquent, et s'assimilent ensuite les vérités exposées ». L'UP s'adresse donc à des ouvriers qui se trouvent intellectuellement et socialement dans des conditions exceptionnelles par rapport au lot commun de leur classe. Pour Louise Debor, le rôle des intellectuels se limite à former cette élite, qui agira ensuite à son tour sur les masses. Deux semaines après la publication de l'article de Dick May, est-ce à sa proposition que Louise Debor répond lorsqu'elle déclare, au nom des intellectuels : « il n'est pas en notre pouvoir de décréter la journée de huit heures et de supprimer le surmenage professionnel » ?

À la différence de Dick May, Louise Debor n'exempte pas les intellectuels de leurs responsabilités dans l'échec des UP. Elle constate ainsi qu'il leur est « bien malaisé de s'adapter exactement au degré de culture et à la capacité d'attention d'un public si différent de leurs auditeurs ou élèves habituels. [...] Les conférences des [UP] ont en général le ton trop didactique, l'allure trop guindée ». Elle préconise de rendre les séances moins scolaires. Pourquoi ne pas faire entrer la musique à l'UP, ainsi que les causeries et lectures commentées à la place des conférences ?

Si le malaise est éclatant en 1902, c'est dès les débuts des UP que s'esquissent les difficultés qui leur deviennent fatales. Marie Baertschi, très investie comme conférencière, ébauche un premier bilan au Congrès international de philosophie à l'été 1900. André Lalande, auteur du compte-rendu du congrès dans la *Revue philosophique*, commence par souligner la part prise par les femmes :

On ne rendrait pas l'aspect du congrès si l'on oubliait l'élément féminin qui en constituait une fraction notable – il s'est élevé certains jours à près d'un tiers de l'auditoire, – et qui a participé très effectivement au travail, puisque les deux secrétaires de la section de morale étaient Mmes Baertschi et Darlu. Si l'égalisation des hommes et des femmes doit trouver quelque part un terrain favorable, il est naturel que ce soit avant tout dans une science aussi rationaliste et aussi peu conservatrice que la philosophie¹⁶⁶.

Lalande exagère le caractère progressiste de la philosophie sur le terrain du genre¹⁶⁷ : rappelons qu'il n'existe pas d'agrégation féminine de philosophie et que cette discipline n'est pas représentée dans l'enseignement public féminin. Pourtant, certaines femmes réussissent à entrer dans l'Arche sainte de la philosophie par la petite porte de la morale. Ainsi, Marie Baertschi, agrégée d'histoire, et Jeanne Darlu, agrégée de lettres et fille du philosophe Alphonse Darlu, se partagent le secrétariat de la section de morale du Congrès international de philosophie. Il faut dire

165 Louise Debor, « La question des Universités populaires », *La Fronde*, 16 novembre 1902.

166 André Lalande, « Le Congrès international de philosophie (tenu entre le 1^{er} et 5 août 1900) », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, juillet/décembre 1900, p. 482-503.

167 Voir Michèle le Dœuff, *L'Étude et le rouet, Des femmes, de la philosophie, etc.*, Paris, Seuil, 2008, [1989].

qu'elles évoluent dans un univers scolaire qui réserve une place de choix à l'instruction morale : cette discipline est au centre de la formation à Sèvres et Fontenay et est très bien représentée dans les concours de recrutement de l'Instruction publique. À la Belle Époque, qui mieux que les professeuses d'école normale et les professeuses de lycée, incarnent la morale républicaine en acte ?

Au Congrès international de philosophie, la question est UP est rangée dans la section « Morale ». C'est Marie Baertschi qui se charge de l'exposé. Alors que la plupart des UP créées datent d'à peine un an, l'oratrice est lucide quant à leurs défauts :

Les conférences se font trop au hasard. Ni d'adaptation au milieu, ni continuité. [Chaque conférencier], sollicité par les organisateurs, vient parler de n'importe quoi. Or, la simple contradiction des idées émises par eux ne suffit pas à éveiller l'esprit critique. [...] Les auditeurs se rejettent alors sur les doctrines toutes faites, ou aboutissent à dire entre eux : « C'est joli d'entendre parler, mais tout ça, au fond, c'est de la blague¹⁶⁸. »

Les seules UP qui remplissent véritablement leur rôle sont, d'après Marie Baertschi, celles d'initiative ouvrière, dont l'auditoire présente une grande homogénéité. Elles représenteraient, d'après Lucien Mercier, les deux tiers des initiatives¹⁶⁹. Les autres, bien que conçues comme une opportunité de réconciliation des classes, font faillite, comme l'explique Marie Baertschi :

Il y a beaucoup de défiance dans le peuple [...]. On nous accuse d'être venus là pour nous amuser. On se défie des politiciens qui préparent leur élection. (Les femmes sont mieux accueillies pour cette raison.) « Il y a tout de même de bons bourgeois. » Voilà à peu près le maximum de l'effet obtenu¹⁷⁰.

Alors que la femme conférencière fait encore figure de curiosité au tournant du XIX^e et du XX^e siècle, Marie Baertschi constate que les oratrices sont plutôt bien accueillies dans les UP, car elles apparaissent comme fondamentalement désintéressées d'un point de vue politique, n'étant pas éligibles. C'est donc parce que les femmes sont marginalisées de la vie politique qu'elles passent, aux yeux des auditeurs, pour de plus pures servantes de la science. Mais la présence de quelques femmes parmi les intellectuels intervenant dans les UP ne suffit pas à briser la défiance des classes populaires. L'amitié véritable entre prolétaires et intellectuels que Pauline Kergomard, Dick May ou Mathilde Salomon appelaient de leurs vœux est manifestement un échec. La distance sociale est trop grande, l'incompréhension persistante. Marie Baertschi préconise une solution : encourager la création par les ouvriers d'UP autogérées. Car selon elle, ce qui manque jusqu'alors aux UP, prises dans un mouvement qui les englobe, « c'est un *esprit* individuel ». À l'inverse d'autres intellectuels

168 Reproduction de l'exposé de Marie Baertschi par André Lalande, « Le Congrès international de philosophie (tenu entre le 1^{er} et 5 août 1900) », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, juillet/décembre 1900, p. 503.

169 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Rebérioux), *Les universités populaires, 1899-1914, op. cit.*, p. 63.

170 Citée par André Lalande, « Le Congrès international de philosophie », *Revue philosophique* juillet/décembre 1900.

qui veulent patronner le mouvement, Marie Baertschi considère qu'il ne faut « point de grandes entreprises, point de palais du Peuple ; mais [l']effacement de l'intellectuel devant l'ouvrier ».

III- Des oratrices dans les UP ? De nouvelles tribunes pour les intellectuelles

Lorsque Michelle Perrot considère George Sand comme la seule femme, au XIX^e siècle, capable d'allier une reconnaissance publique et un engagement politique suffisants pour être qualifiée d'intellectuelle au sens plein du terme¹⁷¹, elle fait cependant remarquer que la dame de Nohant ne s'est toujours exprimée que par l'écrit : « Elle a intériorisé l'interdit qui pèse sur la parole publique des femmes : “C'est comme une timidité naturelle, [...] c'est comme une mauvaise honte qui nous fait craindre de dire tout haut ce que nous ressentons”¹⁷². » Cet accaparement de la tribune par les hommes ne va pas sans justification : les femmes ont une voix faible, aiguë, et font preuve d'incontinence verbale dès qu'on les laisse parler¹⁷³. Il est aisé de trouver des traces de ce système de représentation dans les débats qui s'amorcent au tournant du siècle, lorsque Jeanne Chauvin et Maria Vérone réclament le droit de plaider comme avocates. D'où vient donc cette défiance à l'égard de l'oratrice, qui incarne chez Daumier l'essence du bas-bleu en 1844 ? Paul ne réclamait-il pas déjà dans son *Épître aux Corinthiens* « que les femmes se taisent dans les assemblées¹⁷⁴ » ? Construit contre l'Église, le modèle d'instruction laïque né dans les années 1880 n'encourage pas davantage les jeunes filles à s'exprimer publiquement.

Le mouvement d'éducation populaire qui accompagne l'Affaire représente-t-il une opportunité pour les femmes à ce sujet ? Pas si l'on en croit Lucien Mercier, qui constate que « la femme conférencière n'est pas un phénomène [...] courant¹⁷⁵ ». À la Coopération des idées, seules deux femmes apparaissent dans la liste des 119 conférenciers qui interviennent entre avril 1900 et juin 1901¹⁷⁶. Cependant, dans sa thèse sur les conférences au XIX^e siècle, Eunyong Lee nuance ce constat en soulignant l'évolution visible dans les années 1890 « dans la perception d'une femme assise au fauteuil de conférencier. [...] Les femmes sont désormais acceptées comme qualifiées pour parler à un public. [...] À une époque où le niveau d'instruction reste fort inégal en fonction de la condition sociale et de la différence sexuelle, [les conférences] fonctionnent comme un laboratoire de démocratisation sexuelle¹⁷⁷ ».

171 Michelle Perrot, « Les intellectuelles dans les limbes du XIX^e siècle », in Nicole Racine et Michel Trebitsch (dir.), *Intellectuelles. Du genre en histoire des intellectuels*, op. cit., p. 101-114.

172 Michelle Perrot, (ouvrage réalisé à partir d'entretiens avec Jean Lebrun), *Femmes publiques*, op. cit., p. 341.

173 *Ibid.*, p. 266.

174 Michelle Perrot, (avec Jean Lebrun), *Femmes publiques*, op. cit., p. 260.

175 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Rebérioux), *Les universités populaires, 1899-1914*, op. cit., p. 156.

176 *Ibid.*, p. 239.

177 Eunyong Lee, *Au plaisir de savoir. L'invention des conférences populaires, Paris, 1860-1914*, thèse de doctorat en histoire sous la direction de Christophe Prochasson, EHESS, 2016, p. 242 et 427.

Il s'agit ici de prolonger cette réflexion en dressant un panorama des femmes qui prennent la parole dans le moment particulier des UP, absent en tant que tel de la thèse d'Eunyoung Lee. En quoi cette période marque-t-elle une rupture dans l'histoire de la parole publique des femmes ? La plupart des oratrices s'expriment sur des sujets féminins, voire féministes, mais la fin du XIX^e siècle marque aussi la promotion des « savantes de l'ère démocratique¹⁷⁸ » : c'est l'avènement des conférencières médecins, agrégées ou licenciées, dont le profil est en rupture par rapport aux autodidactes des décennies précédentes.

Pour analyser ces oratrices, cette étude ne se limite pas aux seules UP : ont été inclus les autres espaces qui s'inscrivent dans ce mouvement d'éducation populaire, comme les conférences organisées par *La Fronde*, par la Ligue de l'enseignement, par les associations de libre-pensée, etc. Il s'agira de considérer ces événements non seulement dans leur dimension de divertissement populaire, mais surtout comme des espaces politiques. Il conviendra également de poser le regard sur quelques oratrices en particulier : celles qui sortent des rangs de l'Instruction publique et qui réinvestissent leurs connaissances propres, leur expertise de terrain et leur maîtrise pédagogique à destination d'un nouveau public, sous le regard souvent désapprobateur de l'administration.

A) Le basculement de la fin du siècle : des conditions favorables à l'émergence d'un nouveau type d'oratrices

Les intellectuelles de la fin du XIX^e siècle ne sont pas les premières à revendiquer le droit d'être oratrices. Dès la Révolution française, Olympe de Gouges exprimait le désir de « monter à la tribune ». Il en va de même chez les saints-simoniennes et chez certaines révolutionnaires en 1848. Un peu plus tard, lorsque de rares femmes connaissent le succès comme conférencières à la fin du Second Empire, elles se heurtent à un héritage misogyne réactualisé constamment au XIX^e siècle, comme en témoigne ce texte de l'ingénieur et explorateur Louis Simonin :

Je ne sais pas si leur place est bien ici, dans une chaire, et s'il leur convient de prendre la parole en public. Si elles viennent parler à des hommes, elles devront prendre des sujets qui intéressent les hommes [...] ; si, au contraire, elles viennent parler aux femmes, comme les femmes ne sont pas généralement en majorité dans nos réunions, je crois que ce n'est pas ici qu'elles doivent venir. [...] Les femmes qui parlent en public font de la toilette [...], et les hommes viennent voir la toilette qu'elles ont faite¹⁷⁹.

178 Selon la formule de Vincent Duclert, « La pensée de Spinoza et la naissance de l'intellectuel démocratique dans la France du tournant du siècle », *Archives juives*, 2003/2, p. 20-42.

179 Louis Simonin, « Conférences du boulevard des Capucines », *Revue des cours littéraires de la France et de l'étranger*, 2 mai 1869, cité par Eunyoung Lee, *Au plaisir de savoir*, op. cit., p. 241 – les informations qui suivent à propos de Clémence Royer, Maria Deraismes et Olympe Audouard émanent de cette thèse.

Malgré cette opposition répandue, trois femmes s'imposent comme conférencières entre les années 1860 et 1890. La première est Clémence Royer (1830-1902) qui expose publiquement le résultat de ses recherches autodidactes dans tous les domaines : philosophie, sciences, économie. Après avoir obtenu le succès en Suisse, elle réalise sa première conférence à Paris en 1861. Sûre d'elle-même, elle se présente comme une scientifique : elle formule « catégoriquement des théories scientifiques avec un air impérial¹⁸⁰ ». Alors que Clémence Royer réalise des conférences en Belgique, en Hollande et en Italie, qu'elle réunit dans une causerie parisienne 250 personnes en 1869, elle n'obtient jamais la reconnaissance des autorités. En 1869, un inspecteur déclare : « Mlle Royer est un curieux exemple de l'influence des lectures malsaines sur un cerveau féminin trop complètement émancipé. Elle ne me paraît avoir, du reste, qu'un succès de curiosité¹⁸¹ ».

Maria Deraismes (1828-1894) s'impose aussi à la même période comme oratrice. Elle s'exprime en France, mais aussi à l'étranger. Autodidacte, elle réalise à la fois des conférences littéraires et de nombreuses interventions féministes, notamment sur le droit au divorce. Olympe Audouard (1832-1890) partage de nombreux points communs avec Clémence Royer et Maria Deraismes : elle est autodidacte, elle possède un grand talent rhétorique, elle est capable d'aborder des sujets divers et évolue dans les rangs féministes. Mais si ces trois femmes connaissent un succès populaire et vivent de leur activité intellectuelle, elles se heurtent à de nombreux obstacles : lorsqu'en 1880, après 20 ans d'activité comme conférencière, Clémence Royer réclame le droit de s'exprimer dans la salle Gerson à la Sorbonne, le conseil académique lui en refuse l'accès. À cette période, la conférence féminine reste « une parole d'effraction¹⁸² ».

La donne change à la fin du XIX^e siècle. Premièrement, une élite féminine accède aux études supérieures. C'est l'épopée que Juliette Rennes a étudiée dans sa thèse sur l'accès des femmes aux professions de prestige¹⁸³. Ni les femmes médecins, ni les avocates, ni les agrégées n'existaient jusqu'alors en France : les rares oratrices qui s'expriment avant cette date sont des autodidactes, elles ne peuvent se prévaloir d'aucun cursus universitaire pour légitimer leur parole. Deuxièmement, la fin du XIX^e siècle coïncide en France avec une vague féministe, étudiée notamment par Laurence Klejman et Florence Rochefort, qui s'accompagne de l'affirmation d'un droit à la parole¹⁸⁴. Enfin, comme le montre Anne R. Epstein, le développement du féminisme s'accompagne, pour les femmes, de l'acquisition d'un « capital de genre » qui leur permet de s'exprimer sur certains sujets où elles peuvent faire valoir une compétence considérée comme propre à leur sexe : « les femmes en France commenc[ent] à acquérir une expertise qui, lorsqu'elle [est] associée à des attributs traditionnellement féminins comme la féminité et la maternité, les

180 Un critique cité *in Ibid.*, p. 249.

181 Cité *in Ibid.*, p. 250.

182 Michelle Perrot, (avec Jean Lebrun), *Femmes publiques, op. cit.*, p. 390.

183 Juliette Rennes, *Le mérite et la nature, op. cit.*

184 Laurence Klejman, Florence Rochefort (préface de Michelle Perrot), *L'Égalité en marche, op. cit.*

[dote] d'une autorité propre à leur sexe [*gender-specific*] à laquelle les hommes n'[ont] aucunement accès¹⁸⁵ ». De plus en plus, les femmes s'expriment en « expertes » sur certaines questions.

Au tournant du siècle, plusieurs intellectuelles s'expriment parce qu'elles sont diplômées et qu'elles possèdent un savoir digne d'être transmis ; elles font des conférences féministes, à un moment où la « question des femmes » s'impose dans la société et intéresse le grand public ; elles parlent aussi en tant que femmes, tout naturellement spécialistes de certaines questions comme la philanthropie, la maternité et l'éducation. Le bouillonnement des UP est concomitant avec l'apparition sur la scène publique d'intellectuelles féministes.

B) Les UP, une tribune féministe ?

Beaucoup des femmes qui s'expriment en tant que féministes dans les UP évoluent parallèlement dans les réseaux socialistes. C'est le cas d'Élisabeth Renaud, qui milite d'abord dans les rangs guesdistes avant de rejoindre les socialistes indépendants pendant l'Affaire. Convaincue que la femme est « l'esclave de l'esclave », elle constitue avec Louise Saumoneau un groupe féministe socialiste en 1899. Invitée à s'exprimer à la Maison Commune, elle y réalise une conférence sur le collectivisme¹⁸⁶. La polonaise Orka, de son vrai nom Melania Rajchman, associe elle aussi militantisme féministe et socialiste et réalise régulièrement des conférences à l'Éducation sociale de Montmartre¹⁸⁷. Parmi les oratrices féministes et socialistes, on compte aussi Madeleine Pelletier¹⁸⁸, militante iconoclaste qui devient en 1906 la première femme diplômée en psychiatrie, ainsi que Maria Vérone, collaboratrice de *La Fronde* qui est quant à elle une des premières femmes avocates en France. Élevée dans une famille de gauche militante – elle est propulsée secrétaire du Congrès de la libre-pensée en 1889 par son père alors qu'elle n'a que 15 ans –, Maria Vérone donne des conférences sur des sujets politiques à Paris dès l'âge de 18 ans. Institutrice publique, elle est révoquée à cause de son militantisme. Elle n'en continue pas moins ses conférences, y compris pendant la période des UP. Elle propose par exemple à l'Éducation sociale une causerie sur « L'éducation des filles¹⁸⁹ » en 1904. Au croisement du socialisme et du féminisme, Odette Laguerre [*point biographique 6, p. 621*] s'exprime quant à elle à Roanne sur la femme ouvrière tandis que Gabrielle Petit évoque dans la même UP « La femme, son rôle et son avenir¹⁹⁰ ». Outre Odette Laguerre et Maria Vérone, plusieurs collaboratrices de *La Fronde* s'expriment dans les UP, comme

185 Anne R. Epstein, « Gender and the rise of the female expert during the Belle Époque », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 14, mai-août 2011 : « women in France had actually started to acquire expertise that – when reinforced by traditional feminine attributes such as femininity and motherliness – would endow them with a gender-specific authority to which men completely lacked access ».

186 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Rebérioux), *Les universités populaires, 1899-1914, op. cit.*, p. 156.

187 *Ibid.*

188 Claude Maignien, Charles Sowerwine, *Madeleine Pelletier, une féministe dans l'arène politique*, Paris, les éditions ouvrières, 1992 ; Christine Bard (dir.), *Madeleine Pelletier : logique et infortunes d'un combat pour l'égalité*, Paris, Côté-femmes, 1992.

189 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Rebérioux), *Les universités populaires, 1899-1914, op. cit.*, p. 156.

190 *Ibid.*

Constance Dubien, Louise Renard, Pauline Kergomard et, bien-sûr, Séverine. En plus d'être féministes, toutes prononcent des opinions assez avancées sur les questions sociales.

Certaines intellectuelles, à défaut de réaliser des conférences, font des UP une scène théâtrale. C'est le cas de Vera Starkoff, dont les pièces sont non seulement écrites dans le but d'être représentées dans les UP, mais prennent pour toile de fond le monde des UP : ce sont des spectacles pour les UP, sur les UP¹⁹¹. C'est aussi par ses compétences comme comédienne et dramaturge que Nelly Roussel se fait un nom dans les UP. Libre-penseuse, socialiste, féministe et dreyfusarde, Nelly Roussel est, comme Madeleine Pelletier, assez marginale dans le mouvement féministe¹⁹². Elle est en effet néomalthusienne, ce qui en fait une exception dans les rangs féministes du début du XX^e siècle. Nelly Roussel rencontre son futur mari Henri Godet en 1898. Il est dreyfusard et membre de la Ligue des droits de l'homme. C'est avec lui qu'elle commence son activité dans une UP d'inspiration maçonnique dont il est un administrateur, l'UP Diderot. L'un et l'autre animent de nombreuses discussions et lectures autour de Victor Hugo¹⁹³. En 1901, à 23 ans, Nelly Roussel y réalise sa première conférence féministe. Passionnée depuis toujours par le théâtre, elle rédige deux ans plus tard *Par la révolte*, une saynète d'une vingtaine de minutes qui connaît un franc succès. Sur l'estrade, quatre actrices : la première joue Ève, et est accompagnée par trois comédiennes représentant respectivement l'Église, la Société républicaine et la Révolte. Ève appelle l'Église à son aide, puis se tourne vers la République, mais la révolte est la seule à lui tendre les bras. Marguerite Durand, riche de son passé de comédienne, prend part à ces représentations. Le succès est immense. Nelly Roussel entame alors une carrière d'oratrice. Elle réalise à la Belle Époque des tournées en France, en Suisse, en Belgique et en Hongrie. Elle a pour habitude d'interpréter elle-même ses textes théâtraux. Sa pièce *Par la révolte* est éditée cinq fois : elle en vend 4 000 copies à la sortie de ses conférences entre 1905 et 1907. Les UP ont donc représenté pour Nelly Roussel le banc d'essai d'une exceptionnelle carrière de conférencière.

Plus en phase avec le féminisme de la première vague, Louise Renard évolue elle aussi au carrefour du féminisme et du socialisme. C'est grâce à son mariage avec Georges Renard en 1883 qu'elle entre dans la vie intellectuelle. Avant leur installation à Paris en 1900, Louise et Georges Renard vivent à Lausanne où ils participent à la création d'une Maison du peuple¹⁹⁴. Parmi les brouillons de Louise Renard conservés à la Bibliothèque historique de la Ville de Paris, un texte intitulé « Comment nous avons fondé la Maison du peuple à Lausanne » résume la première expérience des UP que le couple Renard réalise en Suisse¹⁹⁵. Georges Renard, professeur à

191 Cecilia Beach, « Women's Social Protest Theater in the *Université Populaire* : Vera Starkoff and Nelly Roussel », *Women in French Studies*, 2003 (special issue), p. 78-90.

192 Elinor Ann Accampo, *Blessed motherhood, bitter fruit: Nelly Roussel and the politics of female pain in Third Republic France*, Baltimore, Etats-Unis, the Johns Hopkins University Press, 2006.

193 Sur Nelly Roussel comme intellectuelle et sur sa collaboration avec son mari, voir Elinor Accampo, « Nelly Roussel and Henri Godet : A Paradoxical Marriage of Minds », in Raymond Dartevelle et Mélanie Fabre (dir.), « Couples d'intellectuels, de l'intime au politique (1880-1940) », *Les Études sociales*, n°168, 2019/2, p. 107-130.

194 Marc Vuilleumier, « Les débuts de la maison du peuple à Lausanne », *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, volume 18, Editions d'en bas, 2002, p. 90-95.

195 Voir le fonds Georges Renard, Ms2543, Bibliothèque historique de la Ville de Paris.

l'Université des lettres de Lausanne, est le moteur du projet¹⁹⁶. Ses collègues, ses étudiants ainsi que des « dames de la ville » participent à l'initiative. La Maison du peuple organise lectures publiques et soirées musicales. Louise Renard est enchantée : « On apprend à se connaître. “Bourgeois” et “ouvriers”. C'est très utile et très bienfaisant. [...] On se lie d'amitié. [...] Après tout, l'aigreur de certains ouvriers, l'antipathie, l'éloignement de certains bourgeois, viennent de qu'on s'ignore¹⁹⁷. » Arrivée en France en pleine explosion des UP, Louise Renard y prend part. Elle réalise le 27 mars 1904 une conférence intitulée « Les enfants dans la littérature moderne¹⁹⁸ ». C'est de son mari, ancien normalien, qu'elle tire ses connaissances en histoire littéraire. Son appétence pour l'enfance relève quant à elle de son « capital de genre », la seule ressource symbolique à sa disposition, puisqu'elle n'est pas diplômée. Louise Renard réalise une causerie qui apparaît comme une extension, dans l'espace public, de son rôle maternel. Elle ne se présente d'ailleurs pas comme conférencière. Dans son brouillon, elle barre le mot « conférence » pour lui substituer le terme, plus humble, de « causerie ». Elle tient à ce détail : « Je rappelle que ceci n'est point une Conférence. C'est une suite d'auditions se complétant les unes par les autres. Et moi, je ne prétends qu'à une seule chose : Être le fil très modeste [...] qui reliera les perles du collier ». En effet, l'intervention de Louise Renard est agrémentée d'une sélection de lectures réalisées entre autres par son mari. La causerie est aussi émaillée de chants. Convaincue de son illégitimité à s'exprimer, Louise Renard prévient ses auditeurs : « Ma prétention [...] n'est pas de vous instruire. Elle est de vous amuser. »

Pourtant, le propos est plus politique qu'il n'y paraît. Louise Renard utilise des textes de Hugo, Zola, France et Bouchor, pour condamner la société de classes. Alors qu'elle commente un extrait de *L'Assomoir*, Louise Renard déclare que la petite Lalie, fille d'un alcoolique et mère de substitution pour le reste de sa famille, « est une de ces Humbles dont la chrétienté eût fait une Sainte, et auxquelles nous, les modernes, nous dirions hautement : - Défends-toi ! ». Cette causerie est aussi pour Louise Renard l'occasion de rendre hommage au dreyfusard, socialiste et militant anticlérical Anatole France. Elle sélectionne un de ses textes, lu par son mari : « Il s'agit de la confession d'un gamin fréquentant le lycée, – au temps où, dans les établissements laïques de l'État, la confession était obligatoire. » On imagine le délice que fut pour Georges Renard la lecture de ce passage, lui qui s'affirma comme leader de la contestation à Ulm en 1870 en rédigeant une pétition pour la suppression de la messe obligatoire pour les étudiants, démarche couronnée de succès¹⁹⁹.

Si plusieurs intellectuelles féministes montent sur l'estrade des UP, les plus radicales ne rencontrent pas toujours la bienveillance de l'auditoire. Ainsi, Madeleine Pelletier a beau répéter, dans les murs de la Semaille, que « la femme n'appartient pas à l'homme et qu'elle doit avoir le droit de vote », elle n'emporte pas l'adhésion du public²⁰⁰. D'après Lucien Mercier, la doxa qui

196 Sur le couple Renard, voir notre article : Mélanie Fabre, « “C'est un roman d'amour vécu qui vaut bien ceux qu'on invente” : Louise et Georges Renard, amour et politique », *Les Études sociales*, n°168, 2019/2, p. 77-105.

197 Voir le fonds Georges Renard, Ms2543, BHVP.

198 Aucun élément ne permet de déterminer dans quel lieu cette conférence est réalisée. Seul le brouillon est conservé.

199 Philip G. Nord (traduit par Christophe Jaquet, préface de Vincent Duclert), *Le moment républicain*, op. cit., p. 62.

200 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Rebérioux), *Les universités populaires, 1899-1914*, op. cit., p. 158.

règne globalement dans les UP en matière de relation des sexes vise à conforter les femmes dans leur rôle d'épouse et de mère. Plusieurs UP intègrent à leur programme les questions féminines, mais cela se limite à des cours d'éducation ménagère, des travaux d'aiguilles et des leçons de puériculture. Lucien Mercier souligne l'« ambiguïté d'un mouvement qui associe des mesures tout à fait traditionnelles – la femme au foyer – et des réflexions d'avant-garde sur des sujets aussi discutés que la coéducation, la liberté sexuelle ou la contraception²⁰¹ ».

Lors du Congrès des UP en 1904, Véra Starkoff fait adopter un vœu estimant qu'il « serait utile de multiplier les conférences et les causeries sur les sujets féministes²⁰² ». Un appel aux conférencières est lancé. Les organisateurs constatent en effet que les femmes se déplacent plus massivement aux conférences lorsque celles-ci sont réalisées par des oratrices. Pour certains, il faut aussi faire des UP un instrument d'émancipation féminine. Le responsable de l'UP d'Agen déclare ainsi : « toute tentative pour libérer l'homme sera vaine si l'émancipation féminine n'est pas faite en même temps²⁰³ ». La place des femmes comme auditrices et conférencières doit donc d'urgence être reconsidérée. Il semble cependant que le conformisme se maintienne dans les UP : lors du Congrès de 1910, alors qu'il est question d'introduire le néomalthusianisme au programme des causeries féministes, l'assemblée conclut que la contraception est avant tout « l'affaire des hommes²⁰⁴ ».

C) Des savantes de l'ère démocratique

Les thèmes abordés par les conférencières dans les UP ne se limitent pas aux questions féminines. La fin du XIX^e siècle marque en effet la naissance d'une nouvelle génération d'intellectuelles, qui s'apparentent au savant de l'ère démocratique²⁰⁵, à la fois compétent dans un domaine scientifique et voué à une tâche de vulgarisation à destination du grand public. Comme l'expliquent Anne Rasmussen et Vincent Duclert, le désir de transmission qui anime l'intellectuel démocratique relève d'une « préoccupation civique : [...] les scientifiques doivent à la nation [...] des rapports réguliers d'activité²⁰⁶ ». Pour Vincent Duclert, c'est ce « lien entre des pratiques de savoir et un choix de citoyenneté [qui] est au fondement de la naissance de l'intellectuel démocratique²⁰⁷ ». À la fin du XIX^e siècle, l'accès aux études supérieures permet justement à une nouvelle génération de diplômées de s'exprimer non plus uniquement en tant que militantes, mais aussi en tant que savantes. Comme Hélène Charron le fait remarquer, les femmes non diplômées s'expriment davantage sur des thèmes qui leur sont « naturellement » accessibles comme les

201 *Ibid.*, p. 160.

202 Voir « Le Congrès des UP », *L'Aurore*, 24 mai 1904.

203 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Rebérioux), *Les universités populaires, 1899-1914*, *op. cit.*, p. 157.

204 *Ibid.*, p. 159.

205 Vincent Duclert, « La pensée de Spinoza et la naissance de l'intellectuel démocratique dans la France du tournant du siècle », art. cit.

206 Vincent Duclert, Anne Rasmussen, « Les revues scientifiques et la dynamique de la recherche », in Jacqueline Pluet-Despatin, Michel Leymarie, Jean-Yves Mollier (dir.), *La Belle Époque des revues, 1880-1914*, Paris, éditions de l'IMEC, 2002, p.237-254.

207 Vincent Duclert, « La pensée de Spinoza et la naissance de l'intellectuel démocratique... », art. cit.

questions relatives à la condition féminine, à la bienfaisance et à l'enfance, tandis que les diplômées se positionnent dans des domaines moins genrés²⁰⁸.

Nombreuses sont ainsi les femmes médecins à investir les UP en faisant valoir leurs compétences dans le domaine de la santé : c'est le cas de Mélanie Lipinska, lauréate de l'Académie de médecine et médecin consultant à l'hôpital de Luxueil²⁰⁹ ; de Blanche Edwards-Pilliet²¹⁰, qui, outre son activité de généraliste, enseigne les soins infirmiers à l'hôpital de Bicêtre ; de Louise Napias, pharmacienne à l'hôpital de la Pitié-Salpêtrière²¹¹. Les conférences que Louise Napias réalise dans les UP témoignent de l'enchevêtrement de ses préoccupations savantes et de son militantisme. Ainsi, c'est à la fois en libre-penseuse, en féministe et en spécialiste du système médical qu'elle s'exprime lorsqu'elle parle des « infirmières laïques dans l'assistance publique » à l'Union populaire du XIV^e arrondissement de Pauline Kergomard²¹² et des « infirmiers laïques dans les hôpitaux » à la Fraternelle du XIII^e²¹³. C'est en outre au nom de son parcours personnel qu'elle réalise une grande conférence publique et gratuite pour l'inauguration du patronage Maria Deraismes²¹⁴. En traitant de « Maria Deraismes, sa vie et son œuvre », elle rend hommage à la fois à une conférencière dans la continuité de laquelle elle s'inscrit et à une personnalité à qui elle doit le financement de ses propres études. Louise Napias fait par ailleurs de son expérience au patronage Maria Deraismes la matière de plusieurs conférences. C'est ainsi que le 28 mars 1902, elle évoque « L'école laïque et le patronage féminin » à l'Union populaire du XIV^e arrondissement²¹⁵. Elle s'exprime en tant que présidente de patronage, mais aussi comme secrétaire du Comité des dames de la Ligue de l'enseignement, dont le patronage laïque des filles est la mission première.

Les difficultés rencontrées par les premières étudiantes des universités en raison de leur appartenance de sexe les poussent tout naturellement dans les bras du féminisme. Ainsi Louise Napias, Blanche Edwards-Pilliet et Jeanne Chauvin expriment-elles de fortes convictions féministes qui transparaissent dans leurs interventions publiques. Louise Napias traite de l'ouvrage de Michelet *La Femme* à l'Union des libres-penseurs du XIV^e arrondissement en novembre 1900²¹⁶ et se demande « ce qu'il faut entendre par féminisme » à la Fraternelle en janvier 1901²¹⁷. Les UP lui offrent une tribune pour défendre des convictions libres-penseuses, féministes et socialistes. *La Presse* l'accuse d'ailleurs de « faire de la politique²¹⁸ ». C'est un « politicien » aux convictions identiques aux siennes que Louise Napias rencontre à l'UP du XIV^e. Spécialiste des lois du travail,

208 Hélène Charron, (préface de Marie-Rose Lagrave), *Les formes de l'illégitimité intellectuelle*, op. cit., p. 310.

209 Mélanie Lipinska, *Histoire des femmes médecins depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours*, Paris, Jacques & cie, 1900.

210 Barbizet Claude, Leguay Françoise, *Blanche Edwards-Pilliet : Femme et médecin, 1858-1941*, Le Mans, Cénomane, 1988.

211 Sur Louise Napias, voir ses lettres à Marguerite Durand (1900, 1901, 1908), BMD, ancien fonds M. Durand / *La Fronde*, 0.91, (désormais lettres et manuscrits 1), et dans le fonds Jane Misme, lettre du 11 juillet 1911.

212 Voir *La Lanterne* du 30 avril 1901.

213 Voir *La Lanterne* du 13 juillet 1901.

214 Paule Mink, « Libre pensée », *L'Aurore*, 22 janvier 1899.

215 Voir *Le Petit Parisien* du 28 mars 1902.

216 Voir *Le XIX^e siècle* du 29 novembre 1900.

217 Voir *L'Aurore* du 28 janvier 1901.

218 Voir « Les pharmaciennes », *La Presse* du 29 août 1904.

Augustin Chaboseau est investi dans le mouvement des UP et est actif dans les milieux socialiste et féministe. Le mariage de ce couple d'intellectuels se tient en décembre 1902, avec la bénédiction de Ferdinand Buisson, qui prononce une allocution²¹⁹. À une nouvelle génération de diplômées et de féministes correspond un nouveau modèle matrimonial, loin du mariage bourgeois...

Parmi les intellectuelles démocratiques qui allient important bagage savant et engagement politique et social, on doit citer Jeanne Chauvin, licenciée ès-lettres et docteure en droit, qui délivre moult conférences entre 1898 et 1902, en associant compétences juridiques et convictions féministes comme elle l'avait déjà fait dans sa thèse intitulée *Étude historique sur les professions accessibles aux femmes*, publiée en 1892. Pour ne prendre qu'un exemple du lien entre pratiques de science et militantisme chez cette intellectuelle, on peut citer le programme du cours gratuit qu'elle organise à la mairie du III^e arrondissement pour l'année 1900-1901 : elle traite de la puissance paternelle et des droits de la mère, de l'administration des biens de la femme mariée, de la protection de la femme contre les abus de l'autorité maritale et du divorce²²⁰. Les compétences juridiques de Jeanne Chauvin sont mises au service de la cause féministe. Il faut dire qu'au tournant du siècle, le nom de l'avocate est associé à la lutte féministe. La médiatisation de son combat pour entrer au barreau pousse en effet la presse à comparer le « cas Chauvin » à l'affaire Dreyfus, son nom étant imprimé dans les journaux en moyenne 19 fois par jour au cours de l'année 1898²²¹.

On compte aussi parmi les savantes du siècle nouveau quelques professeures d'école normale ou de lycée. La plupart d'entre elles n'interviennent pas directement dans les UP. Ainsi, c'est sous les auspices de l'Union démocratique pour l'éducation sociale que Camille Lévy, professeure de lycée, réalise des conférences de littérature. Mlle Lauriol, professeure de sciences à l'école primaire supérieure Edgar Quinet, fait quant à elle des conférences pour la Société de géographie²²². Il faut dire que la présence de femmes professeures dans les UP est globalement mal vue par l'administration de l'Instruction publique, qui, en théorie favorable à l'éducation populaire, s'en méfie lorsqu'elle amène des fonctionnaires à côtoyer des lieux peu fréquentables. L'administration rappelle les fonctionnaires à leur devoir de réserve, « inquiète de constater que le fonctionnement des Universités populaires est intimement mêlé à la vie du quartier et aux luttes politiques²²³ ». Ce n'est qu'un des paradoxes du discours émanant du ministère. Ainsi, à défaut des UP, les instituteurs sont invités à fonder des initiatives postsecondaires, dont le nombre explose au moment de l'Affaire, mais ils ont interdiction de prononcer le nom de Dreyfus en classe²²⁴. Les enseignants doivent être les piliers de la République et la défendre coûte que coûte, mais leur combat ne doit pas être trop subversif, au risque de se retourner contre le régime. C'est ce que découvrent à leurs dépens les

219 *Correspondance de la Ligue française de l'enseignement*, numéro du 21 décembre 1902. Voir l'invitation de Louise Napias à Marguerite Durand pour son mariage, BMD, lettres autographes et manuscrits, 1.

220 Ce programme apparaît dans *L'Aurore* du 19 novembre 1900.

221 Juliette Rennes, « Chauvin Jeanne », notice biographique in Christine Bard, Sylvie Chaperon (dir.), *Dictionnaire des féministes : France, XVIII^e-XXI^e siècle*, Paris, PUF, 2017, p. 287-289.

222 Eunyoung Lee, *Au plaisir de savoir*, op. cit., p. 260.

223 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Rebérioux), *Les universités populaires, 1899-1914*, op. cit., p. 96-97.

224 Voir Jacques et Mona Ozouf (avec V. Aubert et C. Steindecker), *La République des instituteurs*, op. cit. ; Alain Corbin, *Les conférences de Morterolles*, op. cit.

membres du corps enseignant de Roanne lorsque Jules Ravaté, ouvrier et militant syndical, tente de fonder une UP avec Jules Thomas, professeur de lycée. Tous deux réunissent professeurs, instituteurs et ouvriers en janvier 1900. La deuxième réunion prévue n'a pas lieu : les enseignants, rappelés à l'ordre par des pressions administratives, se retirent²²⁵.

D) Henriette Wurmser ou les déboires d'une professeure de lycée à l'UP de Saint-Quentin

À la différence des femmes qui évoluent dans les professions libérales, les enseignantes se heurtent à la surveillance tracassière de l'administration. Henriette Wurmser, professeure d'histoire au lycée de Saint-Quentin, en fait les frais. Il semble qu'elle ait été sollicitée à l'été 1900 pour réaliser une conférence à l'UP tout juste fondée. Elle accepte : « cette œuvre est tant selon mon cœur, que j'ai essayé et vais tâcher de faire de mon mieux²²⁶. » Mais cet engagement cohérent avec ses convictions dreyfusardes déplaît à ses supérieurs. Elle le raconte des années plus tard, en 1934 :

Dans l'enthousiasme de ma jeunesse, dans l'ardente fraternité qui enflammait beaucoup d'entre nous à cette époque – c'était en 1897 ou 98 – j'eus l'imprudence [...] avec quelques-uns de mes collègues du lycée de garçons, de fonder une Université Populaire, à laquelle je consacrai tous mes loisirs. Le scandale fut grand aux yeux d'une directrice timorée, de collègues bien pensantes, voire même d'un inspecteur général peu libéral, et je fus en butte [...] à toute la malveillance d'un milieu étroit et mesquin²²⁷.

Les souvenirs d'Henriette Wurmser sont imprécis. En effet, la Mutualité intellectuelle de Saint-Quentin est fondée non en 1897 ou 1898, mais le 18 juin 1900. Quant aux ennuis dont Henriette Wurmser aurait été victime de la part de son entourage professionnel, aucune mention n'en est faite dans son dossier de carrière. Pure invention ?

Plusieurs sources confirment le rôle qu'Henriette Wurmser joue dans l'UP de Saint-Quentin jusqu'à sa mutation à Amiens à la rentrée 1904. Ainsi, lors du Congrès national des UP à l'été 1904, c'est elle qui représente la Mutualité intellectuelle²²⁸. D'après Lucien Mercier, alors que les ouvriers auraient dû représenter leur UP à Paris, ces derniers se récusent au dernier moment, effrayés par la mission, et préfèrent envoyer Henriette Wurmser, active auprès d'eux depuis quatre ans²²⁹. Cette dernière, qui réalise de fréquents séjours à Paris, évolue dans les milieux dreyfusards. À Paris, elle est en effet hébergée par Mme Brandon-Salvador et sa sœur Gabrielle Alphen-Salvador, membre du Comité des dames de la Ligue de l'enseignement et fondatrice en 1901 de la première école

225 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Rebérioux), *Les universités populaires, 1899-1914*, op. cit., p. 68.

226 Lettre à Mme Eugène Manuel, 26 juillet 1900, fonds Eugène Manuel, BIS.

227 Henriette Degouy-Wurmser, *Trois éducatrices modernes, Mlles Léonie Allégret, Marguerite Caron, Amieux*, Paris, PUF, 1934, 151 p., p. 48.

228 Voir les *Cahiers de la quinzaine*, n°20, 5ème série, 1904.

229 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Rebérioux), *Les universités populaires, 1899-1914*, op. cit., p. 135.

d'infirmières laïques. La sociabilité des sœurs Salvador permet à Henriette Wurmser d'entrer en contact avec Auguste Scheurer-Kestner, Émile Duclaux, Gabriel Monod, Louis Havet²³⁰, autant de dreyfusards de la première heure et de piliers des UP (à l'exception du vice-président du Sénat, décédé en septembre 1899). À ces personnalités s'ajoute le pasteur Wagner qui prend la plume pour défendre Henriette Wurmser lorsqu'elle est en butte à l'hostilité de sa hiérarchie, ses supérieurs la trouvant insuffisamment rangée et d'apparence trop peu sobre pour une professeure de lycée.

Lorsqu'Henriette Wurmser est nommée à Amiens en septembre 1904, le but de l'administration est de l'éloigner de Saint-Quentin. Sa directrice écrit ainsi : « pour des raisons au courant desquelles j'ai tenu l'administration, le déplacement de Mlle Wurmser est nécessaire à l'intérêt du Lycée²³¹ ». Il est probable que parmi ces raisons figure la participation d'Henriette Wurmser à la Mutualité intellectuelle de Saint-Quentin. Quoi qu'il en soit, elle doit quitter la ville et l'UP. Lucien Mercier déclare d'ailleurs que « la mutualité intellectuelle de Saint-Quentin se remet difficilement de [cette] mutation²³² ». Après trois ans à Amiens, Henriette Wurmser est enfin nommée à Paris, au lycée Lamartine (1907) puis au lycée Racine (1908). A-t-elle pris part, à la fin des années 1900, aux initiatives d'éducation populaire qui subsistent dans la capitale ? Difficile de l'affirmer²³³. Ce qui est cependant certain, c'est que son compagnonnage avec le monde ouvrier de Saint-Quentin au moment des UP joue un rôle dans sa politisation « à gauche ». Le soutien qu'elle apporte aux travailleurs la met sans doute en difficulté dans un enseignement secondaire réservé initialement aux jeunes bourgeoises où les filles des classes populaires sont *persona non grata*²³⁴. Il n'était sans doute pas bon, pour l'image du lycée, de voir une enseignante côtoyer les ouvriers²³⁵.

En 1912, Henriette Wurmser rédige un manuel d'histoire à destination des lycées. L'ouvrage donne quelques indices sur ses opinions politiques. Elle constate par exemple que « les intérêts demeurent opposés entre le patron et l'ouvrier²³⁶ », puisque l'industrialisation fait du travailleur un esclave soumis à la machine et à son patron, « tantôt exploité, tantôt condamné au chômage ». L'ouvrier est exposé au risque de la maladie, de l'infirmité, de la vieillesse et réclame, légitimement, « un équitable partage des bénéfices réalisés grâce à sa collaboration ». Henriette Wurmser a beau espérer voir surgir un état d'esprit favorable à la réconciliation des classes par la concorde du travail et du capital, certains de ses développements ont indéniablement des accents socialistes, ce qui fait de son livre une exception dans le monde des manuels de jeunes filles. Alors que la plupart des cours de morale à destination des lycéennes insistent sur la nécessité de moraliser

230 Voir une lettre sans date de Charles Wagner dans le dossier de carrière d'Henriette Wurmser, F/17/24059.

231 Note du chef d'établissement datée du 2 mars 1904, dossier de carrière d'Henriette Wurmser.

232 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Reberieux), *Les universités populaires, 1899-1914, op. cit.*, p. 130.

233 *Le Radical* du 24 février 1907 évoque une Mlle Wurmser qui aurait fait une lecture de *Stella* lors d'une fête du Patronage laïque et Ternès et de la Plaine Monceau et *L'Aurore* du 13 novembre 1907 parle de cette même Mlle Wurmser, qui aurait interprété *La Muse et l'Ouvrier*, fameux texte de Bouchor. S'agit-il d'Henriette Wurmser ?

234 Jo Burr Margadant, *Madame le Professeur, op. cit.*, p. 213-214.

235 On sait le scandale que provoqua quelques décennies plus tard l'attitude de Simone Weil lorsque, professeure de philosophie, elle allait au café avec les ouvriers au Puy-en-Velay.

236 Henriette Wurmser, *Histoire de la civilisation*, Paris, Aillaud, 1912 – voir ce qu'en dit Jean-Pierre Daviet dans *La société industrielle en France : 1814-1914, productions, échanges, représentations*, Paris, Seuil, 1997, p. 266.

les classes populaires en luttant contre l'alcoolisme et la mendicité, Henriette Wurmser se permet un discours beaucoup plus politique en déclarant qu'il faut mettre en place des lois sociales garantissant le droit de grève et le droit syndical, indispensables moteurs de la démocratie. La République sociale, seule digne d'être appelée « République », doit promulguer des lois protégeant les ouvriers contre les accidents du travail et contre le risque de maladie. Elle doit agir en faveur des retraites ouvrières, de l'hygiène de l'usine, de la diminution de la journée de travail et de l'augmentation des salaires. Henriette Wurmser proclame que chaque travailleur a des « droits sur une quantité de richesse proportionnée à ses efforts, à son habileté, à la durée et au caractère plus ou moins pénible de son travail ». Dissimulée derrière l'étiquette politiquement acceptable du solidarisme, on trouve en fait chez Henriette Wurmser un discours socialiste réformiste. Si l'agrégée d'histoire se permet des opinions si avancées dans un manuel à destination du secondaire féminin, il est probable qu'elle ait tenu un discours encore moins conformiste dans le cadre des UP. Nul doute que cela ait pu choquer au sein de l'Instruction publique ou parmi les familles clientes du lycée.

E) Marie Baertschi, « muse » des UP « dont l'ardeur emplît Paris de Plaisance à La Chapelle »

C'est sans doute parce qu'elle en congé de l'Instruction publique entre 1897 et 1904 que Marie Baertschi est suffisamment libre de ses mouvements pour s'investir à ce point dans le mouvement des UP. Le journal que Daniel Halévy tient pendant l'Affaire fournit de précieux renseignements sur elle. Son nom apparaît pour la première fois dans une note rédigée en juin 1899. Daniel Halévy raconte avoir accompagné le poète Fernand Gregh aux Soirées ouvrières de Montreuil-sous-Bois, considérées comme l'aïeule des UP, puisqu'elles ont été fondées dès 1895 par un artisan anarchiste, Émile Méreaux. Ce soir-là, c'est Marie Baertschi qui se charge de la causerie :

Mlle Baertschi, grande jeune femme, simple, de beaux mouvements, de beaux traits, un peu fatiguée par le travail [...]. Des ouvriers entrent [...] ; ils aiment leur oratrice. Bientôt ils sont 40 ; on ne pourrait guère être plus. Elle parle. Sur les origines de la France [...]. C'est le sujet qu'on lui avait demandé de traiter. On écoute [...]. Les têtes viriles sont graves, attentives, et, Gregh devant moi, écoute aussi, visiblement étonné, frappé²³⁷.

Après une heure et quart d'exposé, les ouvriers interrogent l'oratrice. Puis la soirée se clôt. Robert Dreyfus, qui, comme Proust, Halévy et Gregh, a fait ses études au lycée Condorcet, rejoint le groupe qui se forme autour de Marie Baertschi. Dans les mois suivants, s'ajoute à ce noyau Charles Guieysse, lieutenant dreyfusard qui démissionne de l'armée en 1899 et devient en 1901 le maître d'œuvre de *Pages libres*. La liste serait incomplète sans Paul Grunebaum-Ballin, fondateur d'une UP et futur artisan de la Séparation en tant que chef de cabinet de Briand. Daniel Halévy a l'impression d'être au centre d'un cyclone intellectuel déclenché par l'Affaire :

²³⁷ Daniel Halévy [textes réunis et présentés par Jean-Pierre Halévy], *Regards sur l'affaire Dreyfus*, Paris, Fallois, 1994, 291 p., p. 154.

Les trois figures importantes de notre parti sont d'abord [Robert] Dreyfus, admirable de persévérance, de tactique, d'activité ; Mlle Baertschi, dont j'ai déjà parlé : femme charmante et femme bonne dont l'ardeur emplît Paris de Plaisance à La Chapelle ; ancienne institutrice à Versailles, elle se dispute avec son inspecteur à propos de l'affaire Dreyfus, donne sa démission, prépare sa licence et la passe en trois mois, son agrégation et en est reçue première cet été ; on lui offre une classe en province, elle refuse, elle ne veut pas quitter Paris, où elle donne des leçons pour vivre en se multipliant le soir et dans tous les quartiers ouvriers. Dreyfus est notre tacticien, elle est notre muse. Le troisième, qui sans doute deviendra le premier, est Guieysse, ancien lieutenant d'artillerie, qui lui aussi brise sa carrière à cause de l'affaire Dreyfus : homme actif, extrêmement énergique, intelligent, qui se voue à l'éducation populaire. Je suis le quatrième. Voilà notre parti, fort intéressant. [...] Il est l'*Affaire Dreyfus* [...]. L'affaire Dreyfus en marche, cherchant sa formule, son moyen d'action sur l'éternité²³⁸.

Malgré quelques imprécisions, la façon dont Daniel Halévy résume le « moment Dreyfus » de Marie Baertschi à travers sa trajectoire professionnelle converge avec d'autres sources. L'enseignante ne donne pas sa démission de l'Instruction publique, mais est en congé. La « licence » que Marie Baertschi aurait obtenue en 1898 est en fait le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des lettres. Quant à l'agrégation, il est vrai qu'elle y est reçue première en 1899. Enfin, quand Daniel Halévy parle d'une classe que Marie Baertschi aurait refusée en province, cela converge avec la lettre dans laquelle Ferdinand Buisson lui propose de prendre la direction du cours secondaire qui se crée à Coulommiers. Maladresse révélatrice, Daniel Halévy qualifie Marie Baertschi d'institutrice. Elle sort pourtant de Fontenay. Méconnaissance, par un homme, de la valeur des ENS féminines, qui n'ont pas le prestige de la rue d'Ulm ? Modestie de Marie Baertschi qui aime à se présenter comme une humble institutrice, comme dans sa lettre à Eugène Manuel²³⁹ ? Daniel Halévy précise cependant que l'oratrice fut reçue première à l'agrégation. Ce concours prestigieux pour les hommes traduit beaucoup plus éloquemment la valeur intellectuelle de Marie Baertschi que d'autres diplômes propres au système scolaire féminin. Le caractère genré de la description de Marie Baertschi par Daniel Halévy se reflète aussi dans la formule : « Dreyfus est notre tacticien, elle est notre muse ». Aux hommes la rigueur des stratégies politiques, à la femme le souffle qui inspire et transcende. C'est d'abord par son dévouement sans bornes, qualité typique de l'« éternel féminin », que Marie Baertschi se fait remarquer : cette femme « charmante » et « bonne » court enseigner tous les soirs dans les quartiers ouvriers.

Daniel Halévy n'exagère pas. Marie Baertschi s'investit d'abord dans le cadre des Soirées ouvrières de Montreuil : elle réalise le 27 mai 1899 une conférence sur l'histoire de la monarchie

238 Daniel Halévy [textes réunis et présentés par Jean-Pierre Halévy], *Regards sur l'affaire Dreyfus*, op. cit., p. 164.

239 Lettre à Eugène Manuel, 18 avril 1899.

absolue en France²⁴⁰. En juin de la même année, Daniel Halévy assiste à une de ses causeries au même endroit sur l'origine du peuple français. Le 9 décembre 1899, Marie Baertschi lui envoie une lettre expliquant qu'elle a proposé aux ouvriers de Montreuil d'organiser une soirée musicale en présence de Maurice Bouchor. Elle lui demande de l'aider à trouver des voix pour compléter le chœur. Elle se fait en outre la porte-parole de l'auditoire : « Ils m'ont priée aussi de vous demander si vous avez pour janvier quelque projet d'excursion avec eux : [...] ils aimeraient à recommencer leur visite au Musée Égyptien²⁴¹. » Elle réclame aussi à Halévy qu'il lui transmette les statuts de l'UP de la Chapelle : « Le groupe de Montrouge qui va s'ouvrir dans une quinzaine de jours et qui voudrait avoir des statuts aussi réduits que possible me demande communication des statuts des groupes que je connais pour s'en inspirer. »

Loin de n'être qu'une conférencière, Marie Baertschi joue un rôle d'intermédiaire entre nombre d'UP parisiennes. Elle connaît très bien l'UP de la Chapelle, fondée dans le nord de Paris en novembre 1899 sous l'impulsion de Daniel Halévy et intitulée l'Enseignement mutuel du XVIII^e arrondissement²⁴². Marie Baertschi fait partie de l'équipe fondatrice, aux côtés de Maxime Leroy, André Spire, Robert Dreyfus, Maurice Bouchor, Philippe Chaslin et d'un groupe d'employés²⁴³. De petite envergure, cette UP compte environ 200 adhérents huit mois après sa fondation, à l'été 1900. À l'UP s'ajoute un patronage laïque qu'anime Marie Baertschi, en même temps qu'elle travaille avec Louise Napias au patronage Maria-Deraismes, fondé quant à lui dans le sud de la capitale. À l'Enseignement mutuel, Marie Baertschi est aidée par Bella Gueller, qui s'occupe non seulement des enfants, mais organise des consultations juridiques et médicales²⁴⁴. Née en 1866 en Russie, Bella Gueller obtient un doctorat de médecine à Paris en 1901 : elle fait partie de la nouvelle génération des femmes diplômées. En plus du patronage laïque, Marie Baertschi réalise des conférences à l'Enseignement mutuel : en avril 1900, elle prévient Daniel Halévy qu'à cause d'un voyage imprévu en Italie, elle va devoir repousser la causerie prévue²⁴⁵.

Marie Baertschi participe aussi activement à la fondation de l'Émancipation du XV^e en novembre 1899 dans le sud-ouest de Paris. D'inspiration socialiste, l'Émancipation regroupe plusieurs normaliens, dont Mario Roques, François Simiand, Paul Mantoux, Étienne Burnet. Mais ce sont Paul Grunebaum-Ballin et Marie Baertschi qui auraient décidé, à l'automne 1899, de transformer le groupe d'études sociales en UP²⁴⁶. La jeune agrégée y fait de nombreuses conférences, dont une en décembre 1899, devant 350 à 400 auditeurs, sur l'histoire de la liberté de conscience depuis le Moyen-Âge, en passant par la Renaissance et la Réforme²⁴⁷.

240 Voir *Le Rappel* du 20 mai 1899.

241 Lettre envoyée à Daniel Halévy, samedi 9 décembre 1899, fonds Halévy, NAF 28147, BNF.

242 Sébastien Laurent, (préface de Serge Berstein), *Daniel Halévy, op. cit.*, p. 139.

243 *Ibid.*, p. 141.

244 *Ibid.*, p. 145 et p. 180.

245 Lettre à Daniel Halévy du 13 avril 1900, fonds Halévy, NAF 28147.

246 Dick May, « Quelques réflexions sur les UP, suite et fin », *Revue socialiste*, février 1901. Elle ne cite pas le nom de Marie Baertschi mais évoque une « agrégée de l'enseignement secondaire ».

247 Francis Farmée, « Dans une UP », *Le Radical*, 12 décembre 1899.

Marie Baertschi n'est manifestement pas effrayée à l'idée de s'associer à des initiatives socialistes. Elle s'investit par exemple dans l'Alliance socialiste révolutionnaire de Seine-et-Oise implantée à une vingtaine de kilomètres à l'ouest de Paris. À la tête de ce groupe, Jean-Marie Jouandanne, cheminot syndicaliste, cherche à reproduire dans sa fédération départementale la tentative menée par Deherme à la Coopération des idées. Son but est par ailleurs de réunir « des éléments intellectuels capables de faire comprendre notre doctrine²⁴⁸ ». Lorsqu'il s'adresse à Daniel Halévy pour réclamer son concours en janvier 1900, Jean-Marie Jouandanne a déjà obtenu le soutien de Maurice Bouchor et de Marie Baertschi. Halévy accepte, comme eux, de réaliser régulièrement – toutes les semaines ou tous les quinze jours – une conférence dans la Seine-et-Oise. Un mois plus tard, Jean-Marie Jouandanne le recontacte pour lui parler de la séance préparatoire à l'inauguration : « Nous avons fait une magnifique réunion ici à Port-Marly dimanche dernier avec le citoyen Maurice Bouchor, Mlle Baertschi [...]. Maurice Bouchor [...] a obtenu un succès très légitime avec La Muse et L'Ouvrier. Nous avons terminé cette séance par l'Internationale²⁴⁹. » Marie Baertschi a-t-elle chanté l'Internationale avec les ouvriers ? A-t-elle tenté de vulgariser, pour les travailleurs, la doctrine socialiste, puisque c'est la mission que Jouandanne réservait initialement aux intellectuels impliqués dans l'Alliance socialiste révolutionnaire ? C'est peu probable : jamais Marie Baertschi ne s'est revendiquée socialiste. Mais quoi qu'elle ait fait ou dit, il aurait suffi que l'administration sache qu'une professeure d'école normale en poste ait participé à une réunion où l'Internationale fut chantée pour risquer la révocation.

D'après ce qu'elle déclare lors du Congrès international de philosophie à l'été 1900, Marie Baertschi aurait participé comme organisatrice ou conférencière à huit UP à Paris et à trois en banlieue²⁵⁰. Son action s'exerce au Foyer du peuple, à l'Émancipation, à l'Aurore, à l'Enseignement mutuel, à la Société des Cornéliens, aux Soirées ouvrières de Montreuil, à l'UP de Montrouge, dans l'Alliance socialiste de Seine-et-Oise, dans l'Union populaire fondée par Pauline Kergomard à Montparnasse-Plaisance et à la Coopération des idées²⁵¹. Forte de cette expérience, Marie Baertschi est active au sein de la Société des UP qui se fonde début 1899 autour de la Coopération des idées. Avec Charles Guieysse, Daniel Halévy et Robert Dreyfus, elle s'oppose à la ligne de Georges Deherme. C'est au nom de cette fraction dissidente qu'elle écrit à Buisson :

Ce que nous voulions vous demander, c'est d'un mot, que vous veniez dimanche prochain au comité du faubourg, pour y défendre avec nous les idées – à notre avis justes et libérales – qui doivent animer l'éducation populaire qu'entreprend la Coopération des idées, et qui sont menacées. [...] Il s'agit de savoir si [l]es groupes spontanément formés en des quartiers divers, pour des populations à l'esprit et aux

248 Lettre à Daniel Halévy datée du 10 janvier [1900].

249 Lettre à Daniel Halévy du 16 février 1900.

250 André Lalande, « Le Congrès international de philosophie (tenu entre le 1^{er} et 5 août 1900) », *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, juillet/décembre 1900, p. 503.

251 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Rebérioux), *Les universités populaires, 1899-1914, op. cit.*, p. 156.

besoins divers, seront, de gré ou de force, assimilés à la Maison Mère du faubourg, et soumis à la même réglementation, de façon à constituer une vaste “congrégation” d'enseignement populaire – ou s'ils auront au contraire le droit d'être eux-mêmes et de vivre de leur vie propre. [...] L'horreur que je professe pour l'administration vous dit suffisamment de quel côté nous sommes. Nous voulons l'autonomie absolue des groupes de quartiers, avec, si vous voulez, une fédération en vue d'entretenir entre tous des relations de bon “voisinage” et d'aide mutuelle. Cette conception est celle de beaucoup des membres du Comité, mais nous avons contre nous des avis redoutables, entre autres celui de Mr Deherme, partisan de la centralisation absolue²⁵².

Le groupe mené par Marie Baertschi sort victorieux de l'affrontement avec Deherme. Ce dernier est éconduit de la présidence de la Société des UP en février 1900 et remplacé par Gabriel Séailles. C'est à cette date que Marie Baertschi entre officiellement au bureau. La nouvelle assemblée générale confirme alors deux orientations auxquelles Deherme s'opposait : l'autonomie des nouvelles UP par rapport à celle du faubourg Saint-Antoine et l'engagement de chacune d'elle à revendiquer « l'esprit laïque », contraire selon Deherme au principe de neutralité²⁵³.

Marie Baertschi plaide pour que les UP s'adaptent le mieux possible à leur environnement social. Elle applique ce précepte en tant que conférencière. Ainsi, quand Daniel Halévy lui demande en janvier 1900 de préparer une série de conférences, elle lui répond :

Quant au sujet, je suis fort embarrassée : il faut d'une part qu'il intéresse ceux à qui il s'adresse et je ne les connais pas assez pour en juger, et d'autre part qu'il y ait entre tous les sujets traités une certaine unité [...]. Voulez-vous, vous qui êtes bien mieux au courant que moi, m'en indiquer un – littérature, histoire, philosophie élémentaire – à votre choix. Je serais plus sûre de ne pas traiter un sujet qui n'intéresserait que moi²⁵⁴.

F) Marie Baertschi, conférencière à succès qui « sait rester femme »

La plupart des conférences réalisées par Marie Baertschi dans les UP relèvent de l'histoire contemporaine et des questions philosophiques afférentes à l'éthique républicaine : laïcité, liberté de conscience, etc. À la différence de beaucoup d'autres intellectuelles, Marie Baertschi ne traite pas directement du féminisme ou de l'éducation des filles. Elle refuse de se laisser enfermer dans les sujets dit « féminins » et rivalise avec les hommes dans des domaines où les femmes n'ont pas l'habitude de s'aventurer. À l'Émancipation, elle parle de l'esprit laïque, conférence reproduite

252 Lettre à Ferdinand Buisson, 2 novembre 1899, 022Y/2-3, fonds Ferdinand Buisson, Bibliothèque de la Société de l'Histoire du protestantisme français.

253 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Rebérioux), *Les universités populaires, 1899-1914, op. cit.*, p. 153.

254 Lettre à Daniel Halévy, 16 janvier 1900.

ensuite dans *Pages libres*²⁵⁵ ; au Foyer du peuple, elle parle des Orateurs de la Révolution française²⁵⁶ ; à l'Aurore, elle brosse le portrait de Danton²⁵⁷ ; lors des soirées ouvrières de Montreuil, elle fait une série sur la Révolution française où elle aborde en détail la Terreur²⁵⁸. L'histoire contemporaine, et en particulier l'histoire de la Révolution française, figure en bonne place dans des conférences destinées à diffuser la culture politique républicaine.

Marie Baertschi mobilise le capital symbolique que lui apporte son agrégation d'histoire. Lorsque Francis Framée, envoyé par *Le Radical*, assiste à une de ses conférences, il est impressionné par son professionnalisme et son érudition dignes d'un homme :

Elle cite des dates. Elle est précise. Elle va au fond des idées. Elle cherche à instruire, non à amuser. Et tous les auditeurs, pendant une heure et demie, l'écoutent sans la moindre lassitude. Ils suivent le développement de sa pensée avec une attention passionnée. À les voir, on sent qu'ils s'imprègnent de cette parole de vérité venue à eux enfin. [...] Le succès de Mlle Marie Baertschi est considérable. [...] Il est dû [...] à l'étendue, à la variété de ses connaissances, – ne vient-elle pas d'être reçue première au concours d'agrégation²⁵⁹ ?

À l'instar de Jeanne Chauvin, docteure en droit, de Louise Napias et de Blanche Edwards-Pilliet, diplômées de la faculté de médecine, la légitimité qu'acquiert Marie Baertschi s'ancre dans ce que Juliette Rennes a appelé un « contexte d'universalisation de la reconnaissance accordée au verdict scolaire²⁶⁰ ». Les diplômes nouvellement accessibles aux femmes jouent en leur faveur. Mais si le journaliste du *Radical* brosse un tableau louangeur de Marie Baertschi, c'est aussi parce qu'elle se conforme aux règles de la féminité :

Mlle Marie Baertschi conquiert les assistants par l'air de naturel qui se dégage de son débit, de son geste. [...] C'est le ton d'une causerie familière, avec, par instants, des envolées. Et nulle trace chez la conférencière, – pardon, chez l'apôtre, – de cette prétention à la supériorité, de cette arrogance tranchante et dominatrice, qu'on remarque, non sans irritation, chez certaines professionnelles de la combativité intellectuelle. Mlle Baertschi sait rester femme²⁶¹...

À la différence des militantes féministes telles qu'elles sont représentées, Marie Baertschi brille par « sa réelle modestie ». Elle ne se pose pas en rivale des hommes et échappe au cliché du

255 Marie Édouard Fuster, « L'esprit laïque », *Pages libres*, février 1901.

256 « Les universités populaires de Paris », *Bibliothèque universelle et revue suisse*, 1900, p. 50.

257 « Les UP - l'Aurore », *La Justice*, 8 juillet 1900.

258 *Les Temps nouveaux*, 6 janvier 1900.

259 Francis Framée, « Dans une UP », *Le Radical*, 12 décembre 1899.

260 Juliette Rennes, *Le mérite et la nature*, op. cit., p. 32.

261 Francis Framée, « Dans une UP », *Le Radical*, 12 décembre 1899.

pédantisme féminin, qui fait figure de repoussoir dans les discours relatifs à l'instruction féminine au tournant du siècle. Ainsi, si l'on menait une étude comparative des discours de distribution des prix tenus dans les établissements féminins et masculins, nul doute que l'injonction à la modestie apparaîtrait comme une particularité du discours tenu aux filles. Les enseignantes elles-mêmes ont intégré l'impératif d'humilité qui pèse sur l'intelligence féminine. Prenons un seul exemple, celui de Denise Billotey, membre du Comité des dames et amie de Marie Baertschi, lors de son discours à l'école primaire supérieure Edgar Quinet le 31 juillet 1897 :

[Les] gens craignent que cette culture si largement répandue fasse perdre à nos élèves le goût de l'existence obscure et simple, [...] des occupations qui seront le partage éternel des femmes parce qu'elles sont leurs occupations naturelles : le soin du ménage et des enfants. [Aux élèves,] nous répétons : Gardez-vous de toute affectation fâcheuse de langage et d'allure, [...] conservez ce qui fait votre charme : la modestie²⁶².

Pour être accepté, le savoir féminin ne doit pas s'afficher, il ne doit pas être assertif, encore moins vindicatif. On se souvient des rigueurs que Clémence Royer s'était attirées en se comportant en homme de sciences. De son côté, Marie Baertschi connaît le succès précisément parce qu'elle ne bouleverse pas l'ordre genré : modeste, elle ne fait pas étalage de ses connaissances. Elle a « l'esprit primaire » et n'impose pas son savoir : toute démonstration est suivie d'une discussion où les auditeurs peuvent émettre des objections. Francis Framée rapporte qu'une fois son exposé terminé, « avec beaucoup de grâce et de charme elle dit : “Et maintenant, causons²⁶³.” »

Ce désir d'échanger avec son public n'est pas feint. Il ne se limite d'ailleurs pas au cadre des conférences. Ainsi, plusieurs de ses textes édités dans la presse se closent avec son adresse postale, afin de laisser à toute personne souhaitant entrer en contact avec elle la possibilité de le faire²⁶⁴. Cette passion pour le débat interpelle ses contemporains. Ainsi, dans le discours qu'Anatole France prononce lors de l'inauguration des nouveaux locaux des Soirées ouvrières de Montreuil, il évoque le temps de discussion qui suit toute conférence réalisée par Marie Baertschi : « J'ai assisté à une de ces causeries et j'ai été charmé autant de la façon dont Mlle Baertschi vous exposait la prise de la Bastille que de la façon dont vous l'écoutiez et des judicieuses observations que vous fîtes, selon votre coutume, après l'exposé²⁶⁵ ». Comme Francis Framée du *Radical*, comme Daniel Halévy et Fernand Gregh, Anatole France est « charmé ». C'est aussi le cas d'Édouard Fuster lorsqu'il entend Marie Baertschi aux côtés de Maurice Bouchor en 1899²⁶⁶.

262 Denise Billotey, « Discours de distribution des prix à l'école Edgar Quinet », *Revue pédagogique*, décembre 1897.

263 Francis Framée, « Dans une UP », *Le Radical*, 12 décembre 1899.

264 Voir « Le Gentilhomme de Vogüé », *L'Aurore*, 13 mars 1899 et Marie Édouard Fuster, « L'esprit laïque », *Pages libres*, 2 février 1901.

265 Anatole France, *Opinions sociales*, Paris, Société nouvelle de librairie et d'édition, Georges Bellais, 1902, p. 78.

266 Édouard Fuster, « Profils d'œuvres – les lectures populaires du poète Bouchor », *Foi et vie*, 1^{er} mars 1899.

Marie Baertschi accompagne régulièrement le poète dans ses lectures populaires. Est-ce parce qu'elle joue plusieurs fois le rôle de la muse dans le fameux dialogue *La Muse et l'Ouvrier* qu'elle finit par incarner la muse des UP aux yeux de Daniel Halévy ? Lorsque la toute jeune agrégée d'histoire monte sur scène en février 1900 dans une soirée du groupe socialiste de la Seine-et-Oise²⁶⁷, Jean-Marie Jouandanne est si impressionné qu'il réclame que le spectacle soit reproduit en juin : « Ne pourriez-vous pour compléter le programme, obtenir le concours de Monsieur Maurice Bouchor et de Mlle Baertschi [...], pour interpréter “La Muse et l'Ouvrier”²⁶⁸ ? »

En sus de son action comme conférencière et comme comédienne, Marie Baertschi donne aussi de la voix. Le 12 novembre 1899, elle interprète *L'Anneau d'argent* de Cécile Chaminade, *Noël*, d'Augusta Holmès et *Les Nocces de Jeannette*, de Victor Massé, à la Société des Cornéliens²⁶⁹. Sa passion pour le chant est sans doute un héritage de la pédagogie pécauldienne. Auteur de l'article « Musique » dans le premier *Dictionnaire de pédagogie*, Pécaut fait l'apologie du chant choral. Selon Catherine Grivet-Bonzon, il considère que le chant « accompagne les rites républicains autant que les étapes de l'enfance, donnant à chacun le sentiment d'appartenance à une communauté dont il est le membre indissociable et fondateur²⁷⁰ ». Pour Pécaut, le catholicisme contribue à « la singulière pauvreté [du] patrimoine musical²⁷¹ » de la France alors que les pays de tradition protestante font exécuter chants et psaumes par tous les fidèles, mettant « à profit l'aptitude de l'art musical à servir à une fin morale²⁷² ». Marie Baertschi s'inscrit dans cet héritage, comme on peut le constater dans un texte qu'elle publie dans *L'École nouvelle* en 1902 :

J'ai la passion du chant, je crois à sa vertu éducatrice ! Ayant passé une partie de ma vie en Suisse et en Allemagne, je sais le rôle que peut jouer le chant – le vrai – dans la vie d'un peuple, et c'est toujours une tristesse pour moi que de voir combien le chant est négligé en France. [...] Pourquoi l'école ne donnerait-elle pas la même culture musicale que l'église²⁷³ ?

Fidèle à ses opinions, Marie Baertschi désire introduire le chant non seulement à l'école primaire, mais aussi dans les UP. Ainsi, elle planifie avec Daniel Halévy la tenue d'un concert à l'Enseignement mutuel²⁷⁴. À défaut de pouvoir chanter *L'Hymne des temps futurs*, elle lui envoie le texte et la partition de *L'Hymne à la liberté*, surnommé le « petit frère de la Marseillaise » par les soldats de l'an II. Il s'agit là encore de faire d'une œuvre édifiante un instrument pédagogique.

267 Voir la lettre de Jean-Marie Jouandanne à Daniel Halévy, 16 février 1900.

268 Lettre à Daniel Halévy, 7 juin 1900.

269 Voir *La Lanterne* du 6 novembre 1899.

270 Catherine Grivet-Bonzon, « La musique dans le *Dictionnaire de pédagogie et l'instruction primaire* de Ferdinand Buisson : une discipline scolaire pour moraliser et éduquer le peuple », *Les Sciences de l'éducation – pour l'Ère nouvelle*, 2013/3, vol 46, p. 89-111.

271 Article « Musique » du premier *Dictionnaire de pédagogie*, par Pécaut, cité in *Ibid.*

272 *Ibid.*

273 Mme Marie Fuster, « Impressions de vacances », *L'École nouvelle*, 8 novembre 1902.

274 Lettre à Daniel Halévy, 21 décembre 1899.

G) Pauline Kergomard, une oratrice exceptionnelle

Marie Baertschi n'est pas la seule femme à faire forte impression comme oratrice à l'époque des UP. On ne peut ignorer le talent oratoire de Pauline Kergomard, qui subjugué son auditoire lors de chaque prise de parole. Elle est une habituée des estrades. Dès ses premières années comme inspectrice générale, elle aime réunir les institutrices dans des conférences où elle expose les principes de l'éducation de la petite enfance. Sa spontanéité et sa franchise lui causent parfois des problèmes, comme lorsqu'elle s'adresse à environ 150 directrices de salles d'asile – entendre des religieuses – à Clermont-Ferrand en 1881. Après avoir osé conseiller à son auditoire de réduire la place du catéchisme dans l'éducation des enfants, et avoir insisté sur les consignes d'hygiène corporelle nécessaires pour préserver leur santé, elle est attaquée de toute part par les journaux locaux. *Le Clairon* explique que « Madame l'inspectrice » est arrivée dans le département, « à grand frou-frou de volants²⁷⁵ », telle « une vraie comète avec une queue de falbalas ». Femme de tête, elle est accompagnée par des inspecteurs primaires qui ressemblent à « cinq croque-morts légèrement réchauffés par l'amour ». Impossible de traiter une oratrice autrement que comme une femme de mauvaise vie, qui parle pour pavaner, et qui s'entoure d'hommes dans l'objectif constant de séduire. Pornographe parce qu'elle conseille aux asiliennes de laver toutes les parties du corps des enfants – « y compris les fesses²⁷⁶ » ! – Pauline Kergomard est assimilée à ces « tristes pécores, qui en falbalas de cocottes et bas-bleus de pédantes, s'en vont [...] faire rire de la femme et mépriser la mère ». Une chronique locale ne se prive pas de recourir à l'argument ultime : Pauline Kergomard appartient à « la religion *prétendue réformée*²⁷⁷ ». Par conséquent, elle « pousse l'amour des réformes jusqu'au paroxysme ». Qualifiée de « Jules Ferry enjuponné », elle est victime d'une plume qui associe anti-protestantisme, antisémitisme et hostilité à l'islam en la décrivant comme une adepte des « judaïques circonlocutions » qui auraient enthousiasmé Mahomet.

La carrière de Pauline Kergomard comme oratrice commence donc dans l'adversité. En visite dans des zones rurales et catholiques, Pauline Kergomard s'attire la défiance d'une population et d'une élite politiques locales peu habituées à voir des femmes occuper des postes à responsabilité. À cela s'ajoute le caractère iconoclaste des propos qu'elle tient, que ce soit à propos de l'hygiène, de la discipline ou de la place de la religion. D'où la flopée d'attaques *ad hominem* dont elle est victime : elle est accusée d'être de ces effrontées qui haranguent les foules et à qui la République honnie vient d'offrir une tribune officielle. Pourtant, à l'instar de Marie Baertschi, Pauline Kergomard donne à ses interventions l'apparence d'une conversation. C'est ainsi qu'elle déclare à Montauban, lors d'une conférence sur l'hygiène scolaire : « Je n'ai pas la prétention de faire devant vous [...] une conférence. Je suis seulement heureuse [...] de causer quelques instants avec vous. Il me semble avoir la main pleine de vérités [que] je sème, tout en réclamant votre indulgence pour

275 Le solitaire, « Madame l'inspectrice », *Le Clairon*, 12 octobre 1881, F/17/23588/B.

276 Le solitaire, « Madame l'inspectrice », *Le Clairon*, 12 octobre 1881.

277 « Chronique locale – Clermont et Puy de Dôme », article dans son dossier de carrière, F/17/23588/B.

cette causerie à bâtons rompus²⁷⁸. » Si cette conférence a fait l'objet d'une publication sous forme de brochure, il est en réalité exceptionnel que Pauline Kergomard rédige ses interventions. Ses causeries sont des moments où elle « cause », au sens propre, devant son auditoire, puis avec lui.

En 1906, Pauline Kergomard est accusée par un contributeur de *L'École nouvelle* d'avoir affirmé dans une de ses conférences que l'école maternelle ne devrait accueillir que les enfants pauvres. Elle répond, quelques mois plus tard, dans les pages de la revue. Si elle reconnaît avoir dit que la place idéale d'un enfant de moins de six ans est dans sa famille, elle réfute avoir déclaré que seuls les enfants pauvres devraient avoir accès à l'école maternelle :

N'écrivant jamais le texte de mes conférences, mais très maîtresse de ma pensée, [...] j'ai certainement dit en “substance”, peut-être même littéralement, ce qu'a entendu l'Inspecteur. Je l'ai dit, parce que je n'ai jamais pensé que l'enfant fût fait pour l'école maternelle. [...] Je l'ai dit, parce que je suis de plus en plus convaincue que l'enfant a besoin de sa mère. [Mais,] je n'ai jamais pensé – et je n'ai jamais dit, ne le pensant pas – qu'il faudrait interdire l'admission à l'école maternelle de tout enfant “dont la tenue indique l'aisance des parents et par déduction, les loisirs de la mère”²⁷⁹.

Par-delà le sujet abordé dans cette controverse, cet extrait révèle la spontanéité de Pauline Kergomard dans ses conférences. Dans un texte écrit après la mort de l'inspectrice, Denise Billotey, qui l'a côtoyée, se souvient qu'elle était une grande oratrice : « Jamais elle ne perdait une occasion de s'adresser aux institutrices. Elle parlait avec une verve que n'affaiblissait pas l'asservissement à des notes [...]. “Je ne sais pas lire”, disait-elle. [...] Un sens très vif [...] du comique, donnai[t] aux récits qu'elle aimait à faire de ses premières expériences une saveur particulière²⁸⁰. »

À défaut d'avoir accès au texte des conférences de Pauline Kergomard – et pour cause ! – on peut se faire une idée de sa verve par la lecture des articles qu'elle confie à *La Fronde*. Pleins d'humour et de causticité, ses textes détonnent par rapport aux autres. L'inspectrice générale s'y exprime en son nom propre, à la première personne du singulier, et raconte des anecdotes personnelles. Elle se met régulièrement en scène dans son métier d'inspectrice et puise ses exemples dans son expérience propre. Elle ne recourt jamais à des pseudonymes. Accusée à tort d'être l'auteure d'un article publié en 1890 dans *Le Figaro*, l'inspectrice générale répond : « je signe toujours de mon nom ce que j'écris²⁸¹ ». Pauline Kergomard considère de son devoir d'assumer ses propos, puisqu'elle est le visage officiel de l'école maternelle française.

Membre de l'administration de l'Instruction publique depuis 1879, ancienne élue au CSIP, voyageuse infatigable passant sa vie en tournées d'inspection, Pauline Kergomard peut s'exprimer

278 Pauline Kergomard, *Quelques mots d'hygiène scolaire, conférence à Montauban*, Montauban, imprimerie de Forestié, 1881, 16 p., p. 1.

279 Pauline Kergomard, « Réponse de Mme Kergomard à un inspecteur », *L'École nouvelle*, 12 janvier 1907.

280 Denise Billotey, « Le centenaire de Mme Kergomard », *La Française*, 21 mai 1938.

281 Lettre de Pauline Kergomard publiée dans *L'Estafette*, 29 octobre 1890.

sur n'importe quel sujet relatif à l'éducation. Est-ce qu'à l'image de Marie Baertschi, elle parcourt les UP, allant de causerie en causerie ? Il ne semble pas. Son activité se concentre sur l'UP de Montparnasse-Plaisance, qu'elle a fondée. Elle y réalise le discours inaugural et probablement d'autres conférences. Ses deux fils se souviennent que « quand un collaborateur faisait défaut, elle courait toute la journée pour lui trouver un remplaçant... ou prenait sa place sur l'estrade²³² ! ». Pauline Kergomard est en effet une habituée des conférences au pied levé. Lors du Congrès national de la Ligue de l'enseignement à Caen en 1901, elle remplace à la dernière minute M. Driessens, spécialiste d'économie domestique. Elle choisit de s'exprimer sur les patronages de jeunes filles face à une salle pleine : « Mme Kergomard a été l'objet d'une manifestation de sympathie lorsque, sans aucune note, elle a pris la parole qu'elle a gardée pendant une grande heure et demie [...]. Une triple salve d'applaudissements a remercié l'éloquente apôtre de l'éducation féminine²³³. »

Si son nom apparaît rarement parmi les conférenciers des UP, le tournant du siècle est pour Pauline Kergomard riche en causeries dans les rangs féministes. Elle s'exprime au nom de la Société pour l'amélioration du sort de la femme et la revendication de ses droits, mais réalise aussi des conférences dans une série organisée par *La Fronde*, qui profite de l'engouement en faveur des UP pour mettre en avant les problématiques féministes. Sans surprise, c'est Pauline Kergomard qui inaugure les causeries le 3 mars 1900 : « D'une voix douce, qui parfois devient vibrante et forte, elle nous parla de "l'Éducation des filles dans une démocratie"²³⁴. » Comme d'habitude, elle est vivement applaudie par un auditoire venu nombreux. Que de chemin parcouru depuis sa conférence à Clermont-Ferrand en 1881 ! Il faut dire que Pauline Kergomard a entre-temps acquis une stature nationale. Le « moment des UP » est, pour elle comme pour beaucoup d'intellectuelles impliquées depuis plusieurs décennies dans l'Instruction publique, l'aube d'un nouveau siècle plein d'espoir.

Bilan non-exhaustif des oratrices au moment des UP

Les informations viennent de nos recherches, de la thèse de Lucien Mercier et de celle d'Eunyoung Lee²³⁵. En grisé : les femmes hautement diplômées (au moins 15 / 32 répertoriées).

<u>Nom</u>	<u>Âge en 1900</u>	<u>Capital symbolique mobilisé</u>	<u>Type de prise de parole / lieu</u>	<u>Réseaux de sociabilité</u>
Louise Napias	22 ans	Pharmacienne	Conférences – plusieurs UP	Collabore avec Marie Baertschi au patronage Maria Deraismes - Membre du Comité des dames - Protégée de Blanche Edwards-Pilliet Collaboratrice de <i>La Fronde</i>
Nelly Roussel	22 ans	Franc-maçonne, militante féministe et libertaire	Conférences et saynètes dans les UP + tournées de conférences en France et	Appartient à la loge Diderot, comme Véra Starkoff et Madeleine Pelletier Amie d'Odette Laguerre

232 *Pauline Kergomard (1838-1925)*, brochure de 1926, *op. cit.*, p. 36.

233 « XXI^e Congrès national », *Bulletin de la Ligue*, octobre-novembre 1901.

234 Renée Rambaud, « Les conférences », *La Fronde*, 4 mars 1900.

235 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Rebérioux), *Les universités populaires, 1899-1914*, *op. cit.* ; Eunyoung Lee, *Au plaisir de savoir*, *op. cit.*

			à l'étranger.	Collaboration de Marguerite Durand à ses pièces - lectrice de <i>La Fronde</i>
Maria Vérone	26 ans	Institutrice révoquée Militante libre-penseuse, féministe et socialiste - bientôt bachelière et avocate	Conférences dans les UP - Représente L'Égalité au Congrès de 1904.	Collaboratrice de <i>La Fronde</i> Collabore avec Odette Laguerre Active dans la Ligue de l'enseignement
Madeleine Pelletier	26 ans	Bachelière puis docteure Féministe, socialiste et libre-penseuse	Conférences – la Semaille (UP)	Appartient à la loge Diderot, comme Véra Starkoff et Nelly Roussel
Marie Goldsmith	29 ans	Licenciée ès-sciences Socialiste révolutionnaire née en Russie	Conférence – UP du boulevard Saint-Antoine	?
Jeanne Brémond	30 ans	Publiciste	Conférences dans les UP + à la Ligue pour le droit des femmes	Collaboratrice de <i>La Fronde</i>
Marcelle Tinayre	30 ans	Femme de lettres	Conférences dans les UP	Collaboratrice de <i>La Fronde</i>
Marie Baertschi	32 ans	Agrégée d'histoire - fontenaysienne	Participe aux conférences dans les hôpitaux ²³⁶ Conférences / chants dans nombre d'UP	Amie de Pauline Kergomard, collabore avec Louise Napias et Mathilde Salomon Membre du Comité des dames Membre de l'Union démocratique pour l'éducation sociale (avec Anna Lampérière)
Véra Starkoff	33 ans	Exilée née en Russie Franc-maçonne anarchiste et féministe	Dramaturge - Représente Le Progrès social au Congrès de 1904 - Active à Montreuil ²³⁷	Appartient à la loge Diderot, comme Madeleine Pelletier et Nelly Roussel Active aux Soirées de Montreuil comme Marie Baertschi
Henriette Wurmser	34 ans	Agrégée d'histoire	Conférences à l'UP de St-Quentin – la représente au Congrès de 1904	Ancienne élève de Mathilde Salomon Amie avec Mmes Alphen-Salvador, Brandon-Salvador, Eugène Manuel
Bella Gueller	34 ans	Docteure en médecine Née en Russie	Consultations médicales, UP de la Chapelle	Collabore avec Marie Baertschi
Melina / Mélanie Lipinska	35 ans	Étudiante en médecine – lauréate de l'Académie de Paris	Conférences Lieux inconnus	?
Jeanne Chauvin	38 ans	Bachelière Docteure en droit	Conférences à la Société des conférences pop. + cours de droit	Collaboratrice de <i>La Fronde</i>
Gabrielle Petit	40 ans	Militante féministe, pacifiste, libre-penseuse, anarchiste	Conférences à l'UP de Roanne + à partir de 1906 discours de grèves ²³⁸	Amie d'Odette Laguerre et Nelly Roussel Collaboratrice de <i>La Fronde</i>
Odette Laguerre	40 ans	Auteure de manuels scolaires ²³⁹ - Épouse d'un maire radical	Conférences à l'UP de Roanne + à Lyon	Collaboratrice de Jeanne Desparmet-Ruello - Constitutive de <i>La Fronde</i> - Amie de Nelly Roussel - En contact avec Louise Renard
Blanche	42	Bachelière	Conférences	Soutient Louise Napias

236 Les membres de l'Union démocratique pour l'éducation sociale qui se prêtent à des conférences dans les hôpitaux sont Mmes Muratet, Chéliga, Hudry-Menos, Lampérière, Marillier, Metin, Romieux, Seignobos, Mlles Rehm, White, Schirmarcher, Vacherie de Laporte. Voir Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement, op. cit.*, p. 263-264.

237 D'après la notice de Marianne Enckell dans le *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier* (en ligne).

238 « Ses auditeurs évoquent “sa chaude parole”, “son énergie et sa fougue”, “sa verve endiablée”. ». Notice de Madeleine Laude in Christine Bard, Sylvie Chaperon (dir.), *Dictionnaire des féministes, op. cit.*, p. 1124-1126.

239 Elle se présente constamment comme professeure de l'enseignement secondaire des jeunes filles mais ne l'est pas.

Edwards-Pilliet	ans	Interne en médecine	Lieux inconnus	Membre du Comité des dames Collaboratrice de <i>La Fronde</i>
Louise Renard	43 ans	Épouse de Georges Renard	Conférences Lieux inconnus	Amie de Dick May et Pauline Kergomard Correspond avec Odette Laguerre Collaboratrice de <i>La Fronde</i>
Orka / Melania Rajchman	43 ans	Militante socialiste et féministe Exilée de Pologne	Conférences à l'Éducation sociale de Montmartre (UP)	?
Séverine	45 ans	Publiciste reconnue Pilier de <i>La Fronde</i>	Conférences dans les UP	Collaboratrice de <i>La Fronde</i> , amie de Marguerite Durand
Anna Lampérière	46 ans	Ex-directrice du cours normal des écoles maternelles, Fondatrice de la Société démoc. d'éducation sociale	Conférences Coopération des idées (UP) - Participe aux conférences dans les hôpitaux	Membre de l'Union démocratique pour l'éducation sociale avec Marie Baertschi Active dans la Ligue de l'enseignement
Aline Valette	49 ans ²⁴⁰	Inspectrice du travail féminin - Militante socialiste, féministe	UP du Boulevard Saint-Antoine	Collaboratrice de <i>La Fronde</i>
Élisabeth Renaud	54 ans	Militante socialiste – fondatrice du groupe féministe socialiste	Conférences - la Maison commune (UP)	?
Jeanne Desparmet-Ruello	53 ans	Bachelière, licenciée ès-sciences, directrice du lycée de Lyon	Conférences à l'UP de Lyon + Rive-de-Gier + Valence, etc.	Constitutive de <i>La Fronde</i> Collabore avec Odette Laguerre Active dans la Ligue de l'enseignement
Céline Renooz	60 ans	Féministe – théorie néosophiste	Conférences dans nombre d'UP	En contact avec Clémence Royer, Mathilde Salomon, Blanche Edwards-Pilliet, Jeanne Desparmet-Ruello
Pauline Kergomard	62 ans	Inspectrice générale	Conférences – L'Union populaire du XIV ^e (UP) + à la Ligue de l'ens. + à <i>La Fronde</i>	Amie de Marie Baertschi et Louise Renard Membre du Comité des dames Collaboratrice de <i>La Fronde</i>
Camille Lévy	?	Professeure de lycée	Conférences à l'Union démocratique de l'éducation sociale	?
Mlle Lauriol	?	Professeure d'école primaire supérieure	Conférences pour la Société de géographie	Connaissance de Marie Baertschi
Paule Gliain	?	?	UP du Boulevard Saint-Antoine	?
Marie Wathier	?	?	Active au Congrès des UP 1904, 1907, et 1908 - représente l'UP du X ^e	?
Constance Dubien	?	?	Conférences dans les UP	Écrit pour <i>La Fronde</i>
Mlle Martin	?	?	Conférences dans les UP	?
Marguerite Souley-Darqué	?	Peintre et publiciste	Conférences dans les UP, au Collège libre des sciences sociales, à l'Institut scientifique de libre-pensée	Collaboratrice de <i>La Fronde</i>

²⁴⁰ Elle meurt en 1899.

À noter : le nombre d'oratrices de moins de 40 ans (15/32), ce qui témoigne de la surreprésentation de la génération des « filles de la République » ; le nombre de femmes hautement diplômées – au-delà du brevet supérieur – (15/32) venant de la médecine (6), du droit (2) et des métiers de l'instruction (7) ; le nombre de femmes nées à l'étranger (7/32), beaucoup ayant choisi un exil politique ; les réseaux d'interconnaissance qui lient ces intellectuelles (entre autres *La Fronde* et le Comité des dames) ; le nombre de militantes à la fois libres-penseuses, féministes et socialistes.

IV- Jeanne Desparmet-Ruello, fondatrice et présidente de l'Université populaire lyonnaise : théorie et pratique de l'éducation des adultes

Lors de l'assemblée générale de l'Université populaire lyonnaise (UPL²⁴¹) le 3 juin 1901, Édouard Herriot, secrétaire général, déclare : « Mme Desparmet-Ruello a été l'âme de notre œuvre ; non seulement elle l'a créée mais, [...] présente à tous les exercices, elle a fait vivre l'Université populaire de cette vie qui déborde en elle ; elle a été l'abeille par excellence de notre ruche²⁴². » Par sa présidence féminine, l'UPL est une exception parmi les 222 UP fondées entre 1899 et 1904, dont 69 sont parisiennes ou banlieusardes et 153 provinciales²⁴³. Fondatrice de l'UPL, qui fonctionne de 1900 à 1905, Jeanne Desparmet-Ruello acquiert au tournant du siècle une grande visibilité à l'échelle de la ville de Lyon, où elle est proche du maire Augagneur, et à l'échelle nationale, qu'elle s'exprime au congrès de la Ligue de l'enseignement en 1902 ou à celui des UP en 1904. Elle a l'impression d'être au seuil d'une nouvelle époque : « Est-ce qu'il y avait des Universités populaires il y a dix ans ? [...] Est-ce qu'il y avait des revues comme *Pages libres*²⁴⁴ ? »

Pour Jeanne Desparmet-Ruello, l'expérience de l'UPL constitue une rencontre avec le monde ouvrier dans un engagement où libre-pensée, féminisme et radical-socialisme sont intrinsèquement liés. Conformément à la formule de Carole Christen, la pédagogie apparaît à cette passionnée de politique en mal de droits politiques comme un moyen « de se substituer à la politique, d'en faire “autrement”²⁴⁵. » Comment Jeanne Desparmet-Ruello conçoit-elle l'éducation populaire ? De quelle manière envisage-t-elle le rôle que les intellectuels doivent y jouer ?

Lucien Mercier définit ainsi la doxa républicaine à cette époque : « L'éducation est la panacée, le remède à la question sociale. [...] Aller au peuple est alors la réponse de toute une classe politique soucieuse de renforcer la République, pour toute une “intelligentsia” effrayée par la

241 Sur l'UPL (sans qu'il soit question de Jeanne Desparmet-Ruello), Laurence Roulleau-Berger, « Sociographie des Universités populaires : le cas de Lyon » in Monique Buisson, Jean Camy, Régis Bernard, (et al.) : *Education, fête et culture*, Lyon, PUL, 1980, p. 105-146 et Jérôme Henning, « Enseigner le droit à l'Université populaire lyonnaise, entre activité doctrinale et engagement politique (1899-1903) », *Les Études sociales*, 2021/1, n°173, p. 51-89.

242 *Annales de l'Université populaire lyonnaise*, Lyon, Société d'instruction et d'éducation populaire, juillet 1901, n°3.

243 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Reberieux), *Les universités populaires, 1899-1914, op. cit.*, p. 156 et p. 59. Rappelons que ni Pauline Kergomard ni Dick May ne président à proprement parler leur UP.

244 Présentation de Charles Guieysse par Jeanne Desparmet-Ruello, *Annales de l'UPL*, juillet 1902, n°4.

245 Carole Christen, « Introduction », in Carole Christen, Laurent Besse (dir.), *Histoire de l'éducation populaire 1815-1945, op. cit.*, p. 77-79.

montée des luttes sociales²⁹⁶. » Jeanne Desparmet-Ruello s'inscrit-elle dans cette idéologie ? Dans le contexte de l'Affaire et face à une administration hostile à une directrice de lycée si exposée, il s'agit de montrer le rôle majeur que l'UPL joue dans la trajectoire de sa fondatrice et présidente.

A) L'UP idéale : discours de Jeanne Desparmet-Ruello au congrès national de la Ligue de l'enseignement

Devenue adhérente de la Ligue de l'enseignement quelques mois plus tôt²⁹⁷, Jeanne Desparmet-Ruello est invitée à s'exprimer au Congrès national à l'été 1902 en tant que présidente de l'UPL. Elle y présente les modalités d'organisation d'une UP en province et définit les directions qui devraient, selon elle, être celles de toutes les UP :

[Une UP] travaille à mettre les hommes en état de juger, elle ne juge pas pour eux. En revanche, elle doit avoir ses idées politiques liées à son système philosophique ; il est bien évident qu'elle ne saurait éviter de se prononcer pour l'émancipation de l'individu, la moralisation de la société, la libération du travail, l'abolition des privilèges, l'extinction progressive des habitudes barbares comme celles de l'esclavage, de la réglementation de la prostitution et de la traite des blanches, du duel et de la guerre²⁹⁸.

Jeanne Desparmet-Ruello aborde ici la question épineuse de la neutralité politique des UP. Conformément à la plupart des intellectuels, elle considère que l'UP doit être un lieu d'apprentissage de la libre critique. Et si l'UP ne doit jamais offrir une tribune à la propagande électorale, elle ne peut se passer d'une certaine dose de politique, étant par essence un espace de politisation. Pour reprendre l'analyse de Carole Christen, il semble que Jeanne Desparmet-Ruello fasse sienne la distinction entre « la » politique et « le » politique : « L'opposition entre “la” politique – suspecte car reposant sur le conflit – et “le” politique – valorisé car assimilé à l'intérêt général – est un élément classique des discours tenus par les acteurs de l'éducation populaire²⁹⁹. » Refusant de faire de « la » politique, l'UP ne peut manquer de mettre « le » politique au cœur de ses préoccupations. Édouard Herriot déclare : « À ceux qui nous accusent de masquer sous une étiquette prudente une œuvre politique, répondons que la politique est un art essentiel, beaucoup plus large qu'on n'a voulu le dire et qu'au demeurant nous n'intervenons que dans les débats de principe³⁰⁰. » Pour Jeanne Desparmet-Ruello, militer en faveur de l'émancipation de l'individu ne saurait violer la neutralité. Par ailleurs, et à la différence de la plupart des hommes investis dans les

296 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Rebérioux), *Les universités populaires, 1899-1914*, op. cit., p. 27.

297 Son nom figure parmi les adhérents sur les listes publiées dans le bulletin en mars-avril 1902 (adhésion n°1723).

298 « Communication de Mme Desparmet-Ruello sur l'organisation d'une UP en province », *Bulletin de la Ligue*, octobre-novembre-décembre 1902.

299 Carole Christen, « Introduction », in Carole Christen, Laurent Besse (dir.), *Histoire de l'éducation populaire, 1815-1945*, op. cit., p. 77-79.

300 Discours d'Édouard Herriot à l'assemblée générale du 3 juin 1901, *Annales de l'UPL*, juillet 1901, n°3.

UP, son discours sur « le » politique intègre des préoccupations féministes (comme la lutte contre la prostitution) mises au même niveau que les autres sujets.

Dans la même logique, Jeanne Desparmet-Ruello considère que l'UP doit se placer hors du terrain religieux : « L'UP doit prendre position pour l'esprit *a posteriori* de la science et de la philosophie, contre l'esprit *a priori* des religions, pour la vérité contre le dogme, pour le libre examen contre le principe d'autorité³⁰¹ ». La présidente veut exposer à l'UP les principes politiques et moraux de la République (Déclaration des droits de l'homme, Révolution française, solidarisme, kantisme) qu'elle présente comme apolitiques : ils relèvent « du » politique, non de « la » politique.

Jeanne Desparmet-Ruello estime que sur le plan scientifique, tous les sujets peuvent être traités à l'UP : « toutes les branches du savoir humain sont susceptibles d'une vulgarisation ». Par ailleurs, ce n'est pas parce que l'auditoire est profane qu'il n'est pas digne de recevoir un enseignement secondaire : « Le peuple a fourni à la science assez d'inventeurs de génie pour qu'on puisse attendre de lui autant d'attention et d'intelligence que d'un élève moyen de lycée ». L'oratrice est cependant consciente des difficultés pédagogiques que pose l'éducation des adultes : « Il est fâcheux qu'un conférencier [...] se serve d'un vocabulaire trop technique ; la leçon court le risque de n'être pas comprise [...]. Mais il ne faut pas non plus que le conférencier descende pour ainsi dire trop bas, qu'il déforme ses idées à force de les transformer. »

Cette remarque strictement didactique cache une question d'envergure : celle des rapports que les intellectuels doivent entretenir avec le mouvement ouvrier. Lucien Mercier rappelle à juste titre qu'en tant que lieu de rencontre entre intellectuels et élite ouvrière, l'UP symbolise l'émergence de ces deux groupes sociaux dans la société française³⁰². Jeanne Desparmet-Ruello considère que leur coopération doit s'inscrire dans le long terme à l'UP, mais elle la voit surtout comme la réception, par les auditeurs, d'un savoir venu d'en haut : « C'est pendant toute la vie qu'on peut venir s'y instruire : celui qui ne s'instruit pas chaque jour oublie : celui qui ne se tient pas au courant des découvertes de la science retarde bientôt sur son temps ; celui qui ne veut avoir que des opinions sérieuses doit sans cesse les soumettre à l'épreuve de la discussion³⁰³ ».

B) Genèse de l'UPL sous l'impulsion de Jeanne Desparmet-Ruello

Le discours que Jeanne Desparmet-Ruello tient en 1902 devant le Congrès de la Ligue de l'enseignement repose sur son expérience à Lyon, débutée à la fin de l'année 1899³⁰⁴. Alors que dans le contexte de l'Affaire, de nombreux cercles ouvriers – Vaise, la Guillotière, les Brotteaux – sont à la recherche de conférenciers, la directrice du lycée de Lyon propose de fonder une association visant à fédérer les intellectuels prêts à répondre à cette demande d'éducation populaire. Des 30 personnalités invitées à la réunion préparatoire, 22 sont présentes. Le monde enseignant est

301 « Communication de Mme Desparmet-Ruello... », *Bulletin de la Ligue*, octobre-novembre-décembre 1902.

302 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Rebérioux), *Les universités populaires, 1899-1914, op. cit.*, p. 12.

303 « Communication de Mme Desparmet-Ruello... », *Bulletin de la Ligue*, octobre-novembre-décembre 1902.

304 Compte-rendu de la séance préparatoire du 9 décembre 1899, *Annales de l'UPL*, janvier 1900, n°1.

surreprésenté. Se sont entre autres déplacés deux professeurs de la faculté des lettres, un professeur du lycée de garçons et deux professeurs du lycée de jeunes filles. Il y a quatre femmes. Jeanne Desparmet-Ruello est assistée de deux de ses collègues du lycée lorsqu'elle ouvre la séance. Selon elle, le rôle de l'UP étant de compléter l'enseignement primaire obligatoire, l'initiative revient logiquement aux professeurs du secondaire, avec le soutien de leurs collègues du supérieur. Elle est par ailleurs convaincue que « les femmes sont toujours à leur place dans les œuvres d'éducation, de justice et de dévouement³⁰⁵ ». Parmi les absents qui se font excuser à cette première séance figurent Appleton, professeur de droit, Beauvisage, agrégé de la faculté de médecine et Herriot, professeur au lycée Ampère³⁰⁶. Ils rejoignent dans les semaines qui suivent l'équipe fondatrice de l'UPL. Ils deviennent par ailleurs membres de l'équipe municipale lorsque Augagneur est élu maire en 1900.

Dès la réunion de décembre 1899, Jeanne Desparmet-Ruello envisage la création à Lyon d'une Maison du peuple qui serait le siège de l'UP. Elle voudrait une salle de causeries et de jeux, une bibliothèque, une salle de spectacle. Il faudrait aussi organiser des visites au musée et des excursions scientifiques en pleine nature. Jeanne Desparmet-Ruello prêche d'exemple : « Messieurs, quelles que soient les difficultés que nous rencontrons [...] j'espère que nous ne nous découragerons pas. Moi, je ne me décourage jamais³⁰⁷ ! »

À l'issue de la réunion, la directrice du lycée rend visite aux conseillers municipaux de la Croix-Rousse, qui lui offrent leur appui. Un courrier est par ailleurs envoyé à toutes les personnes susceptibles d'être intéressées par l'initiative. La présidente doit-elle signer les courriers officiels en son nom ? « J'hésite souvent, étant un très petit personnage à Lyon, à adresser un appel à des hommes occupant les plus hautes situations. Si l'on pouvait mettre au bas des appels, les noms des membres du Comité [...] cela nous donnerait plus de force et d'autorité. » Jeanne Desparmet-Ruello propose donc de nommer un bureau où seraient représentés les trois ordres d'enseignement. Elle ne prévoit qu'un siège sur les douze pour un ouvrier.

La présidente espère que les premières associations à soutenir l'UPL seront les amicales d'anciens élèves. Dans la lettre qu'elle leur adresse, elle déclare que c'est en assistant au Congrès des Petites A en 1898 qu'elle a songé à créer une UP : « C'est en écoutant vos délégués [...] que j'ai compris comment des professeurs [...], en s'unissant aux instituteurs, si admirables de dévouement mais si surchargés de travail, pourraient aider vos associations à devenir [...] des œuvres vraiment utiles au développement intellectuel des travailleurs et au mouvement social³⁰⁸. »

Jeanne Desparmet-Ruello a raison de compter sur la participation des œuvres parascolaires. C'est en effet le président de la fédération des amicales qui fournit à l'UPL son premier siège. L'UPL collabore avec d'autres associations avec lesquelles elle partage parfois certains de ses membres. Ainsi, Jeanne Desparmet-Ruello, tout comme Herriot, Augagneur et cinq autres piliers de

305 Discours de Jeanne Desparmet-Ruello lors de l'inauguration de la Maison du peuple en novembre 1900, *Annales de l'UPL*, février 1901, n°2.

306 Compte-rendu de la séance du 9 décembre 1899, *Annales de l'UPL*, janvier 1900, n°1.

307 Compte-rendu de la séance du samedi 13 janvier 1900, *Annales de l'UPL*, janvier 1900, n°1.

308 « Lettre ouverte aux sociétaires des amicales scolaires », *Annales de l'UPL*, février 1901, n°2.

l'UPL, sont membres fondateurs de la section lyonnaise de la Ligue des droits de l'homme³⁰⁹. Par conséquent, lorsque Charles Richet, vice-président de la Société française pour l'arbitrage entre les nations, vient à Lyon en 1902, il est invité à la fois par la Ligue des droits de l'homme et par l'UPL³¹⁰. Lors du centenaire d'Edgar Quinet fêté en 1903, Jeanne Desparmet-Ruello associe à son initiative la Ligue des droits de l'homme, l'Union pédagogique du Rhône, le Cercle d'études sociales Étienne Dolet, la Société des amis de l'enseignement de Saint-Just, le Cercle populaire de la Guillotière, la Bourse du travail et les syndicats ouvriers³¹¹.

Parmi ces associations, l'UPL est l'une des plus grosses. Les *Annales* publient régulièrement des chiffres : pour le mois de février 1902, alors que les UP s'essouffent à l'échelle nationale, l'UPL compte un total de 1 953 « entrées » lors des diverses activités prévues, avec une moyenne de 131 personnes par soirée³¹². Ces chiffres confirment le constat de Lucien Mercier : « Les universités de province sont généralement plus grandes que celles de Paris³¹³. » Alors que dans la capitale, chaque quartier a son UP, à Lyon, c'est au sein de l'UPL que se créent diverses sections locales, à partir de la Croix-Rousse, berceau de l'initiative :

Nous savions [...] qu'il y a, dans ce quartier si vraiment lyonnais, des ouvriers intelligents [...] qui ont fait la gloire de cette cité [et] qui s'intéressent aux choses de l'esprit. Mais ces hommes ne descendent en ville que pour les affaires concernant leur métier ; ils aiment à trouver [tout] sur leur cher plateau [...]. Eh bien ! Cela nous a plu de faire de la décentralisation, de venir créer à la Croix-Rousse un foyer d'instruction³¹⁴.

Mais tous les ouvriers lyonnais ne peuvent pas se rendre sur la colline de la Croix-Rousse. L'UPL crée donc des succursales aux Brotteaux, à Perrache, Vaise et la Guillotière. Toutefois, ces sections ne connaissent pas toutes le succès. La présidente de l'UPL explique en 1902 que « les UP réussissent dans les milieux où elles rencontrent un public ouvrier sédentaire³¹⁵ ». Si l'initiative implantée à la Croix-Rousse se maintient jusqu'en 1905, la tentative réalisée à la Guillotière échoue ainsi très vite car les ouvriers y seraient moins sédentaires et moins attachés à leur quartier.

Le désir des intellectuels d'aller au plus près des ouvriers est une conséquence de la prise de conscience qu'est l'Affaire. La présidente de l'UPL considère que cette crise a été salutaire, car

nous sommes sortis de cet état de somnolence morale [...] auquel nous nous laissions aller, [nous avons donné] un vigoureux coup de barre à gauche ; [...] nous avons laissé

309 Emmanuel Naquet, *La Ligue des droits de l'Homme : une association en politique (1898-1940)*, thèse à l'IEP de Paris sous la direction de Serge Berstein, 2005, p. 131-132.

310 « Présentation de M. Richet », par Jeanne Desparmet-Ruello, *Annales de l'UPL*, juillet 1902, n°4.

311 « Le centenaire d'Edgar Quinet à Lyon », *L'Aurore*, 26 février 1903.

312 Voir les *Annales de l'UPL*, juillet 1902, n°4.

313 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Rebérioux), *Les universités populaires, 1899-1914, op. cit.*, p. 75.

314 Discours de J. Desparmet-Ruello à l'inauguration de la Maison du peuple, *Annales de l'UPL*, février 1901, n°2.

315 « Communication de Mme Desparmet-Ruello... », *Bulletin de la Ligue*, octobre-novembre-décembre 1902.

le parti de la contre-Révolution devenir presque plus redoutable qu'il y a cent ans, nous l'avions laissé, – pardonnez-moi cette comparaison un peu trop scientifique, – comme un mycélium, étendre son réseau sous le sol tout entier de la France³¹⁶.

Le point commun des intellectuels investis dans l'UPL est d'être dreyfusards. Édouard Herriot fait son entrée dans la vie publique à la faveur de l'Affaire, alors qu'il est professeur au lycée Ampère. Il est vrai que dès 1898, la mairie de Lyon le charge d'un cours municipal de littérature qui connaît un considérable succès, à l'instar de ses futures conférences à l'UPL³¹⁷. Mais, selon Serge Berstein, « pour qu'Herriot franchisse le pas de la politique active, il faudra le choc de l'affaire Dreyfus³¹⁸ ». C'est alors « avec le zèle du néophyte³¹⁹ » qu'il s'engage à l'UPL.

Tout comme Dick May, Jeanne Desparmet-Ruello est convaincue que les difficultés des UP résident dans le système de la conférence. L'UPL préfère organiser des séries de cours. Herriot se charge d'un cours d'histoire littéraire et d'histoire des idées politiques. Il y a aussi des cours d'économie, de droit, de sciences et des lectures publiques. Jeanne Desparmet-Ruello est par ailleurs attachée à la promotion d'un art social. L'UPL accueille donc plusieurs pièces de théâtre, concerts, mais aussi des projections cinématographiques organisées par M. Lumière³²⁰.

C) L'UPL, une initiative socialiste ?

Pour résumer l'esprit de l'UPL, Jeanne Desparmet-Ruello cite ses trois orientations principales. En plus d'être résolument laïque, l'enseignement doit être scientifique et social :

Scientifique, car il montrera les méthodes par lesquelles l'esprit humain arrive à la possession de la vérité ; démonstration avec les sciences mathématiques ; expérimentation avec les sciences physiques ; observation avec les sciences naturelles. Social, car il tendra à montrer les idées subissant l'influence des époques, les institutions devenant libérales à mesure que les idées s'affranchissent³²¹.

Jeanne Desparmet-Ruello considère que la « pensée sociale » doit être le fil conducteur qui relie toutes les branches de l'enseignement. Il faut offrir aux ouvriers des cours en lien direct avec leur situation sociale et leurs préoccupations quotidiennes. Peut-on pour autant considérer que l'UPL soit une initiative socialiste ? Le discours de Jeanne Desparmet-Ruello est ambigu. Selon

316 Présentation de F. Buisson par J. Desparmet-Ruello, *Annales de l'UPL*, juillet 1901, n°3. Le mycélium est la partie végétative des champignons, faite de filaments qui colonisent le sol.

317 En 1900, son cours est celui qui a le plus de succès avec 220 auditeurs. *Annales de l'UPL*, février 1901, n°2.

318 Serge Berstein, *Édouard Herriot ou la République en personne*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1985, p. 36.

319 *Ibid.*, p. 38.

320 Voir le discours de Jeanne Desparmet-Ruello lors de l'AG du 3 juin 1901, *Annales de l'UPL*, juillet 1901, n°3.

321 Discours de J. Desparmet-Ruello à l'inauguration de la Maison du peuple, *Annales de l'UPL*, février 1901, n°2.

elle, « dans l'ordre social, [les UP] contribuent à détruire la détestable division des hommes en classes ; elles participent à l'abolition progressive de ce qui reste encore dans la société moderne d'archaïque et de féodal³²² ». Les UP partagent avec le socialisme l'espoir de l'avènement d'une société sans classe. Il n'est cependant pas question que cet objectif soit atteint par la lutte des classes : les UP ne peuvent pas être des foyers d'action révolutionnaire puisqu'elles « se sont fondées [pour] lutter au nom de l'idée contre la force ». D'après Jeanne Desparmet-Ruello, les UP « ne sont révolutionnaires que dans la mesure où la revendication du droit, l'apologie de la vérité, l'affirmation de la morale peuvent paraître en contradiction avec les préjugés régnants ». La présidente de l'UPL rejoint Herriot, lorsque celui-ci déclare en 1900 : « disons bien haut qu'une révolution est, en tout temps, la punition d'un pays qui n'a pas voulu évoluer³²³. »

Jeanne Desparmet-Ruello peut-elle donc être qualifiée de socialiste, ou s'inscrit-elle plutôt dans la nuance sociale du radicalisme³²⁴ ? Dans une lettre envoyée au maire Augagneur en 1901, elle se réjouit de l'augmentation du nombre d'élèves dans son lycée en disant : « Voilà renversée toute la légende qu'on se plaisait à propager ! les idées socialistes de la Directrice ne nuisent pas au recrutement des élèves³²⁵ ». Jeanne Desparmet-Ruello se réclame donc du socialisme et cite parfois Jaurès³²⁶. En 1903, elle réalise ainsi une conférence intitulée « Le discours de Jaurès et l'Affaire Dreyfus » après avoir invité en 1901 le dreyfusard jaurésien Georges Lévy à l'UPL pour une conférence intitulée « Qu'est-ce que le socialisme ? ». Mais s'il arrive à Jeanne Desparmet-Ruello d'utiliser le terme de socialisme dans ses discours, elle ne le définit jamais en détail. Lorsqu'elle fait l'apologie d'un nouveau type de théâtre à destination des classes ouvrières, elle déclare que ceux « qui s'intéressent à la création du théâtre populaire sont, évidemment, des hommes épris des réformes sociales, des adeptes de cette religion nouvelle qui s'appelle le *socialisme*³²⁷ ». Le socialisme de Jeanne Desparmet-Ruello ne repose donc pas sur l'idéologie marxiste. Il est d'abord un réformisme. Or, comme l'écrit Emmanuel Jousse, « le réformisme [est] à l'interface du socialisme et de la République³²⁸ ». Car chez la présidente de l'UPL, il n'est jamais question de remettre en cause les institutions politiques : il faut accompagner leur évolution vers un régime social. Et les ouvriers doivent y prendre leur part.

C'est la raison pour laquelle elle invite le juriste Louis Chazette à faire des cours de droit du travail. Pour la présidente de l'UPL, il est naturel que les travailleurs réclament « une répartition plus juste des profits de [leur] travail³²⁹ » mais il ne faut pas que cela les pousse à la révolution :

322 « Communication de Mme Desparmet-Ruello... », *Bulletin de la Ligue*, octobre-novembre-décembre 1902.

323 Discours d'Édouard Herriot à l'assemblée générale du 3 juin 1901, *Annales de l'UPL*, juillet 1901, n°3.

324 Voir Mélanie Fabre, « Éduquer pour la République : Jeanne Desparmet-Ruello, une intellectuelle au temps de Jaurès », *Cahiers Jaurès*, 2020/1-2, n°235-236, p. 115-139.

325 Lettre à Victor Augagneur, 16 octobre 1901, 176WP051, Archives municipales de Lyon.

326 Paule Branzac, « Que peuvent espérer les Instituteurs et les Institutrices », *La Fronde*, 4 juin 1903.

327 « À propos des cours de M. Renel sur le Théâtre populaire », *Annales de l'UPL*, juillet 1902, n°4.

328 Emmanuel Jousse (préface de Marc Lazar), *Les hommes révoltés*, op. cit., p. 387.

329 Présentation de M. Chazette par Jeanne Desparmet-Ruello, *Annales de l'UPL*, juillet 1902, n°4.

Pour être capables de raisonner sur toutes [c]es choses [...] il faut avoir étudié les questions de législation ouvrière [...]. Alors vous serez en mesure, dans vos groupements politiques, de distinguer entre ceux qui vous promettent ce qu'ils pourront tenir et ceux [...] qui vous promettent *plus de beurre* qu'ils n'en peuvent donner [...]. Vous savez combien ceux qui s'intéressent à votre sort sont désireux que vous obteniez la journée de huit heures ; d'abord les hygiénistes et les économistes qui croient que "*le travail manuel excessif [...] aboutit à l'épuisement physique et moral*" [...], puis, nous, les éducateurs, qui voulons que tout le monde ait du temps pour s'instruire. Eh bien ! Dans les conditions actuelles du travail et étant donnée la concurrence étrangère, il n'est pas possible d'en arriver tout d'un coup [...] à cette réforme cependant si urgente.

Alors qu'un ministre socialiste vient pour la première fois d'entrer au gouvernement, Jeanne Desparmet-Ruello appelle à faire confiance aux législateurs républicains, qui entreprennent de réduire d'abord la journée de travail à dix heures. Elle détourne les ouvriers de la tentation révolutionnaire. D'après elle, les travailleurs ont les moyens d'inverser pacifiquement les rapports de force avec le patronat dans le monde du travail. Le cours de Louis Chazette à l'UPL leur permet de s'informer sur les syndicats, les sociétés coopératives, le règlement du travail des femmes, les accidents du travail ainsi que les institutions de prévoyance et sociétés de secours mutuels. Jeanne Desparmet-Ruello souligne l'intérêt de ce cours et appelle les ouvriers à l'action :

Syndiquez-vous, et ceci ne s'adresse pas seulement aux hommes, mais aux femmes dont on exploite la faiblesse pour abaisser le tarif des salaires [...] ; formez des coopératives de production [et] de consommation qui vous assureront des denrées naturelles et de bonne qualité payées à leur valeur réelle et le partage de bénéfices à la fin de l'année [ainsi que] les moyens de lutter plus tard contre le chômage, la maladie et la vieillesse.

Dans un dernier conseil aux ouvriers, la présidente de l'UPL déclare : « il faut agir avec les armes que la loi met entre vos mains ». Elle met ses conseils en pratique en tentant en 1901 de créer une banque populaire à la Croix-Rousse. Elle diffuse aussi ses préceptes mutualistes loin de Lyon. Ainsi, lorsqu'à l'été 1901, elle voyage en Bretagne, elle découvre qu'une fausse société de mutualité a fait de grandes promesses aux pêcheurs en échange de leurs économies. Elle fait donc venir le directeur du *Journal de la Mutualité française*, qui explique aux marins comment fonder leur propre mutualité autogérée³³⁰. Le socialisme de Jeanne Desparmet-Ruello se traduit donc par un intérêt certain pour les classes populaires, sans adhésion à la doctrine marxiste. Si la directrice partage avec le parti radical un violent anticléricalisme qui est à la base de sa culture politique, elle évolue donc, à l'instar de Buisson, dans la frange la plus à gauche du radicalisme.

330 *Journal de la Mutualité française*, 30 septembre 1901.

D) « Des intellectuels qui vous aiment veillent pour vous » : un socialisme paternaliste

Comment cet intérêt pour la classe ouvrière s'exprime-t-il dans les relations que Jeanne Desparmet-Ruello entretient avec les auditeurs de l'UPL ? Dans les « Impressions d'une croix-roussienne » publiées dans les *Annales de l'UPL*, une auditrice régulière raconte que la présidente « vient tous les jours de cours avec son mari et ses enfants³³¹ ». Elle se permet d'ailleurs d'appeler ses auditeurs « mes amis³³² ». Lorsqu'elle présente Louis Chazette, elle fait le portrait d'un intellectuel, qui, comme elle, est en rupture de classe : « Il ne prend pas l'intérêt du patron contre les ouvriers, bien qu'il appartienne certainement à une famille bourgeoise ». Pour elle, les intellectuels ne « doivent ne pas obéir à ce dilettantisme bourgeois qui a pu parfois pousser des jeunes gens dits *du monde* à venir parader sur les estrades des UP. Le peuple n'est pas un jouet dont on s'amuse : il a été trop souvent abusé pour ne pas avoir droit désormais à une loyauté complète³³³. » Sans s'inscrire dans un « dilettantisme bourgeois », Jeanne Desparmet-Ruello fait cependant preuve de paternalisme à l'égard des ouvriers. Par exemple, elle déplore la passivité de l'ouvrier lyonnais, qui a toujours besoin d'être guidé :

Même alors qu'il était ignorant, l'ouvrier parisien avait pris conscience [...] du but qu'il doit poursuivre. [...] À Lyon, longtemps on se résigne ; il faut que les Lyonnais soient réduits aux abois, à la famine, pour qu'ils se décident à se plaindre, pour que le Croix-Roussien *descende*. [...] À Lyon, [...] si l'impulsion vraiment éducatrice n'était partie d'un tout petit groupe d'universitaires, nous en serions encore – comme sœur Anne – à regarder si le mouvement n'arrive pas³³⁴ !...

La conclusion est simple : sans l'action des intellectuels, les ouvriers n'auraient pas pris l'initiative d'agir dans une crise politique dont ils sont accusés de se désintéresser. Le paternalisme de Jeanne Desparmet-Ruello est également perceptible dans sa description du rôle des intellectuels :

Pendant que tout le jour, [...] vous les travailleurs manuels, vous vivez courbés sur votre labour, [...] des intellectuels qui vous aiment veillent pour vous, observent ce qui se passe ailleurs [...] dans les usines, dans les mines et dans les campagnes où vos camarades travaillent. [...] Ils enregistrent les efforts qu'ils les voient prêts à tenter avec vous, pour que votre travail à tous [...], vous donne ce que vous êtes en droit d'en attendre. [...] Mais comme nous n'avez pas beaucoup de temps à consacrer à la lecture, comme – admirables simplistes – vous aimez à aller vite au but, [...] pour vous ils élagueront les broussailles, ils ne vous présenteront que la surface même des choses, ils

331 Claudine Simple, « Impressions d'une Croix-roussienne », *Annales de l'UPL*, juillet 1901, n°3.

332 Présentation de M. Chazette par Jeanne Desparmet-Ruello, *Annales de l'UPL*, juillet 1902, n°4.

333 « Communication de Mme Desparmet-Ruello sur l'organisation d'une UP en province », *Bulletin de la Ligue*, octobre-novembre-décembre 1902.

334 Présentation de Charles Guieysse par Jeanne Desparmet-Ruello, *Annales de l'UPL*, juillet 1902, n°4.

feront la pensée totalement accessible, le raisonnement tellement clair, que vous comprendrez sans peine et qu'avec votre bon sens naturel vous jugerez vite de quel côté est la lumière, où se trouvent la vérité et la justice...

Le discours de Jeanne Desparmet-Ruello confirme le constat de Laurence Roulleau-Berger : les intellectuels considèrent le peuple « comme un enfant à éduquer : c'est là qu'ils doivent jouer le rôle de pédagogues épris d'humanisme³³⁵ ». Jeanne Desparmet-Ruello se défend pourtant de tout paternalisme : « Voulons-nous vous diriger ? Vous patronner ? Jouer aux chefs ? Nous, je vous le dis en toute sincérité. [...] Nous vous réservons un rôle bien modeste en apparence, mais bien grand en réalité³³⁶. » Les ouvriers sont en effet responsables de la gestion quotidienne de la Maison du Peuple, inaugurée à la Croix-Rousse en novembre 1900. En bonne mère de famille, la présidente déclare : « nous avons résolu de vous laisser vous gouverner vous-mêmes³³⁷ ». Elle distribue les bons points : « Vous pouvez vous déclarer satisfaits ; d'une manière générale votre Commission de gérance s'est très bien acquittée des fonctions que vous lui avez confiées. »

Le paternalisme de Jeanne Desparmet-Ruello est aussi sensible dans sa façon de concevoir l'UPL comme une réplique de l'école. Pour reprendre la formule de Nicolas Palluau, il semble bien qu'à Lyon, la culture scolaire soit le paradigme indépassable de l'éducation populaire³³⁸. Les auditeurs doivent se conformer au modèle du bon élève et être conscients de leur chance inouïe :

Lisez les bons livres, que nous placerons dans vos bibliothèques, suivez les cours [...]. Jamais vous ne saurez assez comprendre quels maîtres vous avez le privilège d'entendre ! Quel désir de vous être utiles, d'être utiles à la France, les pousse à vous consacrer leur temps, leur savoir, leur parole ! [...] Lisez, écoutez, toujours un carnet sur la table. [...] Ne venez pas seulement somnoler dans nos salles parce qu'il y fait chaud³³⁹.

La directrice de lycée perce sous le costume de la présidente de l'UPL. Jeanne Desparmet-Ruello semble bien peu consciente de la différence de conditions de vie entre ceux qui pratiquent un métier intellectuel et ceux qui gagnent leur vie par le travail de leurs mains. Ainsi, lorsque les conférenciers se retirent de l'UPL pendant l'été, elle évoque les vacances « dont les universitaires ont tant besoin pour soigner par le repos et des traitements spéciaux leur organe vocal qu'altère l'abus de la parole³⁴⁰ ». Jeanne Desparmet-Ruello va parfois jusqu'à nier complètement les

335 Laurence Roulleau-Berger, *Les intellectuels dans un mouvement social et culturel*, op. cit., p. 248.

336 « Comment la Maison du Peuple est gérée et quel esprit l'anime », causerie de Mme Desparmet-Ruello aux travailleurs de la Croix-Rousse, *Annales de l'UPL*, février 1901, n°2.

337 « Extrait de l'allocution de Mme Desparmet-Ruello, à l'assemblée administrative de la section de la Croix-Rousse », *Annales de l'UPL*, juillet 1902, n°4.

338 Nicolas Palluau, « Les "professeurs du peuple". Instituteurs et encadrement de l'éducation populaire (1896-1914) », in Carole Christen, Laurent Besse (dir.), *Histoire de l'éducation populaire 1815-1945*, op. cit., p. 237-252.

339 J. Desparmet-Ruello, « Lettre ouverte aux sociétaires des amicales scolaires », *Annales de l'UPL*, février 1901, n°2.

340 « Extrait de l'allocution de Mme Desparmet-Ruello à l'assemblée administrative de la section de la Croix-Rousse », *Annales de l'UPL*, juillet 1902, n°4.

oppositions de classe : « Du peuple, comme dit M. F. Gregh, nous en sommes [...] et il ne tient qu'à vous que rien ne nous distingue, en faisant votre culture intellectuelle aussi élevée que possible. » Persistant dans ce déni de la réalité sociologique, la présidente de l'UPL est incapable de se rendre compte de l'incompatibilité entre le quotidien ouvrier et le sérieux attendu des auditeurs.

Si Herriot rappelle que la devise de l'UPL n'est pas « Enseignons le peuple », mais « Instruisons-nous les uns les autres³⁴¹ », il semble que la réalité quotidienne de l'association soit bien différente. Dans les discours de Jeanne Desparmet-Ruello, tout concourt à présenter les intellectuels comme les porteurs d'un évangile laïque à destination des ouvriers, qu'il faut rallier à la République et détourner du socialisme révolutionnaire. Alors qu'une fraction des socialistes, incarnée notamment par Georges Sorel, voit dans les UP un lieu d'« embourgeoisement » des prolétaires par des personnalités dont les intérêts de classe sont opposés aux leurs, la présidente de l'UPL s'efforce de prêcher la réconciliation des classes. La confiance que Jeanne Desparmet-Ruello place dans le régime républicain explique son aversion pour toute forme de pensée révolutionnaire. Selon elle, à l'époque de Darwin, la science démontre que c'est le réformisme qui permet la perfectibilité des espèces comme des sociétés : la nature donne « aux esprits révolutionnaires l'admirable leçon du transformisme qui amène insensiblement dans les mondes et dans les êtres les changements en rapport avec les milieux³⁴² ». Lorsque les *Annales de l'UPL* reproduisent les propos d'une auditrice – avec sans doute une part de reconstruction ! – c'est bien l'esprit réformiste qui ressort de son expérience à l'UPL :

Ce sont de très braves gens tous ces professeurs [...] ; ils ne cherchent pas à tromper le pauvre monde comme certains politiciens qui ne se contentent pas, dans les grèves, de pousser les ouvriers à présenter des revendications légitimes mais leur font émettre parfois de telles prétentions que s'ils obtenaient gain de cause, la production [...] serait absolument compromise pour le plus grand succès de la concurrence étrangère ; alors ce serait la ruine pour les industriels, le chômage et la misère pour les travailleurs³⁴³ !

Voilà comment, dans les pages du bulletin d'une UP, une ouvrière plaide pour limiter les revendications de ses pairs en raison de la menace de la concurrence étrangère, argument typique du patronat ! Si certaines UP ont permis l'émergence d'une « culture prolétarienne³⁴⁴ », l'UPL cherche au contraire à transmettre la culture des élites à une minorité ouvrière, utilisée comme relais auprès des masses. Jeanne Desparmet-Ruello déclare ainsi : « Vous, la partie éclairée du peuple, aidez-nous à porter la lumière à l'autre partie³⁴⁵ ! »

341 Discours d'Édouard Herriot à l'assemblée générale du 3 juin 1901, *Annales de l'UPL*, juillet 1901, n°3.

342 Discours de J. Desparmet-Ruello à l'inauguration de la Maison du peuple, *Annales de l'UPL*, février 1901, n°2.

343 Claudine Simple, « Impressions d'une Croix-roussienne », *Annales de l'UPL*, juillet 1901, n°3.

344 Voir Lucien Mercier, (préface de Madeleine Rebérioux), *Les universités populaires, 1899-1914, op. cit.*, p. 12.

345 « Extrait de l'allocution de Mme Desparmet-Ruello, à l'assemblée administrative de la section de la Croix-Rousse », *Annales de l'UPL*, juillet 1902, n°4.

Non seulement l'UPL participe à la diffusion de la culture bourgeoise, mais elle le fait avec des méthodes paternalistes. Force est de constater que Jeanne Desparmet-Ruello répond au modèle de l'intellectuel organique théorisé par Gramsci et repris par Patrick Cabanel. Elle fait partie des intellectuels qui sont « les “commis” du groupe dominant, destinés [...] à assurer [...] le consentement “spontané” des grandes masses [...] à la direction imprimée à la vie sociale par le groupe fondamental dominant³⁴⁶. » Les enseignants, issus pour la plupart des couches nouvelles saluées par Gambetta, sont les nouveaux intellectuels organiques du régime : ils diffusent l'impératif catégorique kantien, l'idéal républicain laïque et le refus de l'ancienne influence catholique sur la nation. Ces intellectuels organiques de la Troisième République se livrent à un travail de formulation et de diffusion auprès des masses des valeurs de la bourgeoisie libérale. Pour faire le tour de ce « clergé universitaire » – selon l'expression de Thibaudet – il faudrait s'intéresser tout d'abord aux « professeurs, entrés ou non en politique et dans les partis radical ou socialiste, marqués par le kantisme et la pédagogie, le spiritualisme, la maçonnerie, la certitude que la République est le terme et le couronnement de la nécessaire évolution historique de la France³⁴⁷. » Jeanne Desparmet-Ruello correspond parfaitement à ce portrait. Elle est certaine que c'est par l'instruction des masses que l'esprit de la Révolution triomphera définitivement de la réaction. Elle a aussi la conviction que le régime républicain est indépassable : il est l'accomplissement politique de la nation. Sous ses allures apolitiques, l'UPL cherche donc à détourner les ouvriers de l'idée révolutionnaire. Les intellectuels recourent à pratiques pédagogiques « *top-down* », reposant sur le dévouement d'une élite idéalisée et l'écoute polie d'auditeurs considérés comme des écoliers. En somme, pour reprendre la formule de Jean-Paul Martin, Jeanne Desparmet-Ruello est prête à soutenir le mouvement ouvrier, « à condition qu'il ne se traduise pas par une rupture ou un détournement de la synthèse républicaine³⁴⁸ ».

E) Jeanne Desparmet-Ruello conférencière : « l'abeille de la ruche »

Jeanne Desparmet-Ruello est une présidente dévouée à l'UPL. Elle réalise tous les discours officiels – fêtes, inaugurations – et se charge de présenter les intervenants avant leur conférence. Ces introductions sont souvent pour elle l'occasion de produire des discours très politisés, comme lorsqu'elle accueille Louis Chazette pour ses cours de droit du travail, Charles Richet, figure du pacifisme, Charles Guieysse, maître d'œuvre de *Pages libres*, ou Ferdinand Buisson, présenté comme un héros dreyfusard. Mais, outre son rôle de présidente, Jeanne Desparmet-Ruello est aussi une conférencière et une savante de l'ère démocratique. Elle évoque souvent la dette des instruits envers la société : « Épris du devoir social nouveau, ils descendirent de leur vaste estrade, quittèrent leur belle école où l'on était si bien pour se livrer aux recherches, où chacun songeait surtout à soi

346 Patrick Cabanel, « Les intellectuels protestants, des intellectuels organiques de la Troisième République ? », art. cit.

347 *Ibid.*

348 Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, op. cit., p. 306.

[...]. Et ces hommes se sont répandus dans les Universités populaires³⁴⁹ ». Certaine de devoir agir elle aussi, Jeanne Desparmet-Ruello est l'oratrice la plus active à l'UPL. En décembre 1900, des 15 soirées organisées, elle en anime sept. Lors de son décès en 1937, *La France* se souvient que « son activité franchit rapidement les murs de son lycée [car] elle avait en elle une avidité d'apostolat auquel elle consacrait tous les loisirs que lui laissait sa fonction³⁵⁰ ». Sa hiérarchie, circonspecte, note en avril 1904 qu'elle « va faire ses conférences jusqu'à Rive-de-Gier et à Valence³⁵¹ ».

En 1900-1901, elle fait à l'UPL une série de quatre leçons où elle aborde les origines de la terre, l'apparition des êtres, la théorie de l'évolution et les grandes périodes géologiques. Claudine Simple, auditrice régulière de l'UPL, se souvient de ce programme :

C'est Mme Desparmet elle-même qui est venue nous dire d'où vient le monde que nous habitons. Là-dessus nous ne savions guère que ce que le catéchisme nous avait appris. [...] Grâce à la lampe électrique, Mme Desparmet a pu projeter de belles vues du ciel. [...] Elle nous a parlé aussi des luttes de l'église contre ces savants qui [...] allaient à l'encontre de la Bible, [...] ces martyrs de la foi scientifique³⁵².

Fidèle à son matérialisme, Jeanne Desparmet-Ruello fait de son cours de géologie un anti-catéchisme et présente l'Église comme l'ennemie de la science. Elle recourt régulièrement à des projections qui jouent leur rôle dans la popularité de ses cours. Dans sa thèse, Eunyoung Lee remarque le succès de cette pratique : « L'usage de projection de vues, plus spectaculaires, correspond à la demande pressentie de devoir offrir aussi une sorte de spectacle³⁵³ ». On imagine l'enthousiasme pour le cours de Jeanne Desparmet-Ruello consacré au cataclysme de la montagne Pelée avec projections en mai 1902. À la modernité de l'usage des diapositives s'ajoutent les qualités pédagogiques de l'oratrice, l'inspecteur d'académie déclarant en avril 1899 que « comme professeur, [elle] est très appréciée » dans son lycée³⁵⁴.

À l'instar de ce qu'elle fait à la tête de son établissement scolaire, la présidente de l'UPL organise des cours « hors les murs ». Au printemps 1900, elle guide des promenades de botanique et de géologie les dimanches. Le 9 juin 1901, elle organise une expédition à Poleymieux, village de naissance d'Ampère, près de Lyon, et y prononce une causerie sur le savant. La conférence est suivie d'un « banquet fraternel [...] où se trouvaient côte à côte les gens des conditions les plus diverses, les membres de l'UPL et nombre de Croix-Roussiens, les conseillers municipaux, l'instituteur et l'institutrice de Poleymieux, où [la] saine gaieté n'[a] cessé de régner³⁵⁵ ».

349 Jeanne Desparmet-Ruello, « Les deux rêves », soirée du 13 juin 1901, *Annales de l'UPL*, juillet 1901, n°3.

350 *La France, journal d'information et d'action féminines*, 27 février 1937.

351 Dossier de carrière de Jeanne Desparmet-Ruello, F/17/22067.

352 Claudine Simple, « Impressions d'une Croix-roussienne », *Annales de l'UPL*, juillet 1901, n°3.

353 Eunyoung Lee, *Au plaisir de savoir, op. cit.*, p. 22.

354 Note du 3 avril 1899, dossier de carrière, F/17/22067.

355 *Le progrès*, 11 juin 1901, cité dans les *Annales de l'UPL*, juillet 1901, n°3.

Mais Jeanne Desparmet-Ruello, femme d'une grande culture aussi bien littéraire que scientifique, ne s'en tient pas à des interventions dans son domaine de compétences premier. Elle organise de nombreuses lectures publiques sur des sujets variés. En décembre 1900, elle lit *Le Flibustier*, une comédie en trois actes de Richepin. Elle revient sur cette expérience lorsqu'elle s'exprime à Liège en 1905 au Troisième congrès international de l'Art public :

Comprenant qu'à l'aide de la littérature dramatique nous parviendrions à préoccuper les esprits d'un certain nombre d'idées nouvelles, j'ai inauguré [...] les lectures d'œuvres dramatiques. J'en lisais les scènes les plus intéressantes au point de vue des idées. [...] Je lisais seule ; [...] il m'eût été difficile de trouver pour me donner la réplique des hommes ou des femmes de bonne volonté libres les soirs où j'étais libre moi-même³⁵⁶.

Jeanne Desparmet-Ruello ne s'en tient pas au théâtre : elle lit aussi des textes d'Alphonse Daudet, de Victor Hugo, d'Anatole France, de Romain Rolland et d'Émile Zola. Admiratrice de l'auteur de « J'Accuse », Jeanne Desparmet-Ruello réalise par ailleurs entre octobre 1902 et juillet 1903 une série de douze leçons intitulée : « Émile Zola et son œuvre ». Lorsque la présidente de l'UPL se transforme en professeure de littérature, elle choisit des auteurs engagés. Elle organise aussi en 1901-1902 36 leçons de lecture à haute voix. Il faut dire qu'elle nourrit de longue date un intérêt pour la rhétorique : en 1884, c'est elle qui se charge du cours de diction au lycée de jeunes filles. À sa mort en 1937, le journal *La France* se souvient de ses talents oratoires : « [ce qu'elle aimait], c'était l'interprétation par l'âme des chefs-d'œuvre de la pensée et de la vraie poésie ; c'était les moyens d'émouvoir les sensibilités pour parachever les démonstrations de la raison³⁵⁷. »

Lors d'une soirée organisée à l'UPL le 13 juin 1901, Jeanne Desparmet-Ruello interprète même son propre texte intitulé *Les Deux Rêves* dans lequel elle met en scène l'épopée des UP³⁵⁸. Elle chante aussi en duo avec Mlle Comte, élève du Conservatoire et de son lycée. Son fils Édouard, 17 ans, lit quant à lui un texte de Sully-Prudhomme. L'époux de Jeanne se charge de l'installation électrique de la Maison du peuple : chez les Desparmet, l'UPL est une affaire de famille.

Par-delà ces soirées littéraires, musicales et théâtrales, Jeanne Desparmet-Ruello propose des lectures commentées beaucoup plus directement politiques. Elle lit par exemple un texte de Renan intitulé « Les services que la science rend au peuple ». Elle fait aussi découvrir aux auditeurs la première des quatre conférences que Ferdinand Buisson réalise à Genève en avril 1900 dans laquelle il expose le conflit entre la religion, la morale et la science dans l'éducation contemporaine. Lorsque l'hebdomadaire *Pages libres* est créé en janvier 1901, Jeanne Desparmet-Ruello y abonne l'UPL. Elle puise régulièrement dans cette revue des articles qui font l'objet de lectures commentées : c'est le cas d'un texte sur révolte des Boxers en Chine et sur les retraites ouvrières.

356 Jeanne Desparmet-Ruello, « Le théâtre populaire », *Actes du Troisième congrès international de l'Art public*, Liège, 15-21 septembre 1905, 4ème section.

357 *La France, journal d'information et d'action féminines*, 27 février 1937.

358 Voir le compte-rendu de la fête dans les *Annales de l'UPL*, juillet 1901, n°3.

Mais Jeanne Desparmet-Ruello a un faible pour les textes féministes. Elle lit par exemple les réflexions de René Viviani sur la femme dans la société et décrit de grandes figures féminines, comme Mme Roland. Elle réalise aussi une série de leçons intitulée *Histoire de la femme*.

Dans un mouvement plutôt masculin, le fait que l'UPL soit présidée par une femme se traduit-il par une meilleure représentation des conférencières et des auditrices ? La présidente affiche en tout cas sa volonté de rompre avec la sociabilité populaire masculine d'usage : « Comme nous désirons vivement que la mère vienne prendre sa part de développement intellectuel, [...] nous rêverions dans la maison populaire une salle de plus, où les jeunes enfants seraient gardés et amusés par des jeunes filles qui se feraient une joie [...] de collaborer à notre œuvre³⁵⁹. » Jeanne Desparmet-Ruello a-t-elle ici l'audace de songer que ses lycéennes pourraient participer à l'UPL en gardant les enfants des prolétaires ? Si une enseignante comme Henriette Wurmser a fait l'objet de pressions à cause de sa participation à la Mutualité de Saint-Quentin, on imagine la folie que représente l'idée d'impliquer de jeunes bourgeoises dans un cercle de sociabilité populaire de la part d'une directrice de lycée... Rien ne prouve d'ailleurs que l'idée de Jeanne Desparmet-Ruello ait été menée à bien.

Plusieurs femmes apparaissent parmi les fondateurs de l'UPL, dont deux professeuses du lycée de jeunes filles, Mme Bourde et Mlle Carillon. Cette dernière, professeure d'histoire, est une conférencière régulière. Elle se charge des cours d'histoire contemporaine en proposant douze leçons pour retracer l'histoire de la France de 1870 à 1900, en abordant notamment la Commune de Paris, les tentatives de restauration monarchique, la crise du 16 mai, Gambetta et le manifeste des 363. Ces cours d'histoire politique s'inscrivent dans une vision téléologique de l'histoire de France qui démontre la résistance de la République aux tentatives contre-révolutionnaires. Mais Mlle Carillon est-elle à la hauteur ? Son dossier de carrière la dépeint comme une professeure peu charismatique, qui a du mal à ne pas dicter son cours à des élèves absorbées par la prise de notes³⁶⁰. Mlle Carillon n'a sans doute pas rafraîchi l'ambiance déjà très scolaire de l'UPL.

En 1901-1902, des 19 conférenciers réguliers, seuls deux sont des femmes : Jeanne Desparmet-Ruello et Denise Carillon. La tendance s'inverse lorsqu'on analyse les soirées festives organisées par l'UPL. Ainsi, lors de la soirée musicale et littéraire du 13 juin 1901, 10 des 18 interventions impliquent des femmes. Il s'agit alors de déclamations littéraires, de chants et de parties musicales. Sans remettre fondamentalement en question la division entre les compétences savantes réservées aux hommes et les arts de la scène accessibles aux femmes, l'UPL permet à quelques individualités féminines de se produire publiquement.

F) « Il y a tant de choses à reprocher à Mme Desparmet-Ruello » : l'administration et l'opinion face à une fonctionnaire engagée

Jeanne Desparmet-Ruello ne se dérobe pas aux exigences d'exemplarité qu'implique son métier. L'inspecteur général écrit d'ailleurs à son sujet : « elle a le caractère droit et le jugement

359 Compte-rendu de la séance du 9 décembre 1899, *Annales de l'UPL*, janvier 1900, n°1.

360 Dossier de carrière de Denise Carillon, F/17/22778.

juste [...]. Elle a visiblement d'assez hautes préoccupations morales et sociales ; on ne peut pas ne pas lui en savoir gré³⁶¹ ». Mais l'intensité de son activité hors de son lycée est source de problèmes. En 1901, l'inspecteur considère qu'en tant que présidente de l'UPL, « [elle] fait des conférences et s'agit beaucoup trop, pour ne pas compromettre l'intérêt du lycée qu'elle dirige³⁶² ». L'année suivante, il écrit : « Elle paraît plus dévouée à l'Université populaire qu'elle a créée, et dont elle est présidente, qu'à l'établissement dont elle a la direction³⁶³ ». La création de l'UPL a-t-elle éloigné Jeanne Desparmet-Ruello de son lycée ? Il est probable que l'Affaire l'ait convaincue que l'éducation populaire est une priorité pour la démocratie, aux dépens d'un enseignement secondaire qui entérine les inégalités de classe. L'investissement de Jeanne Desparmet-Ruello dans l'UPL est donc moins un désaveu de son travail comme directrice de lycée – elle continue de s'exprimer à propos du secondaire féminin au Congrès secondaire de 1899, au Congrès féministe de 1900 et dans la revue de Camille Sée – que l'occasion d'une forte politisation. Jeanne Desparmet-Ruello donne ainsi son adhésion à la Société Condorcet dès sa fondation en 1901. Cette assemblée d'intellectuels de gauche réunit notamment Ferdinand Buisson, Alphonse Aulard, Jean Jaurès, Gustave Téry et Georges Renard. Leur point commun est d'être issus du dreyfusisme et de défendre l'esprit laïque dans l'enseignement secondaire. Cela passe notamment par la remise en cause du régime né de la loi Falloux et par un soutien au personnel enseignant dans ses conflits avec sa hiérarchie. Jeanne Desparmet-Ruello paie son adhésion au comité par une convocation auprès de Gabriel Compayré, recteur de l'Académie de Lyon. Hostile à ce que les jeunes filles bénéficient d'une instruction identique aux hommes³⁶⁴, réticent envers l'Université populaire lyonnaise³⁶⁵, celui que Pauline Kergomard traite de « fumiste³⁶⁶ » n'est pas non plus à la pointe du combat laïque. Le 10 février 1901, *La Petite République* en fait un portrait au vitriol :

Gabriel Compayré [...] est un républicain repentini qui passe son temps à flirter avec le nationalisme et la réaction. Non seulement il déblatère en public contre [les] professeurs de l'université de Lyon qui, lors de l'affaire Dreyfus, ont pris parti en faveur de la justice [...], mais encore il oppose une mauvaise volonté sournoise à toute œuvre [...] d'éducation populaire à laquelle les maîtres [sont] mêlés. C'est ainsi qu'il a opposé les résistances les plus vives à la création d'une université populaire qui, d'ailleurs, a su se passer de son appui et réunit maintenant plusieurs centaines d'auditeurs³⁶⁷.

361 Note de l'inspecteur général, 8 novembre 1906 - dossier de carrière F/17/22067.

362 Note datée du 12 mai 1901.

363 Note datée du 13 avril 1902.

364 Voir la première partie de cette thèse, Chapitre 2.

365 Discours de Compayré, *Reentrée solennelle à l'Université de Lyon*, Lyon, Rey, 1900, p. 49-52. Il donne à l'Université « officielle » les missions que revendique l'UPL.

366 Lettre du 30 mai 1896 à son fils Jean, citée in Geneviève et Alain Kergomard (introduction de Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard, op. cit.*, p. 89. Le qualificatif est aussi attribué à Charles Zévort.

367 « Dans l'Université – Nouvel exploit du recteur Compayré », *La Petite République*, 10 février 1901.

Lorsqu'elle se rend à la convocation de Gabriel Compayré à propos de son adhésion au comité Condorcet, Jeanne Desparmet-Ruello a donc déjà un lourd passif avec lui au sujet de l'UPL. Le recteur résume au directeur de l'enseignement secondaire la teneur de leur entretien :

J'ai appelé Mme Desparmet-Ruello dans mon cabinet pour lui demander si elle faisait réellement partie du Comité Condorcet. Elle m'a répondu que oui. Je lui ai demandé alors si elle jugeait que la place d'une Directrice de Lycée fût bien dans un comité d'où des hommes tels que Léon Bourgeois et Brisson s'étaient retirés³⁶⁸. Elle a gardé le silence. J'ai insisté pour savoir si elle avait elle aussi donné sa démission. Elle m'a dit alors qu'elle venait d'écrire à M. Aulard, organisateur du comité, pour lui faire savoir qu'elle le priait de la recevoir pour cette raison que résidant à Lyon elle ne pourrait rendre ses services à un comité parisien. Après cet entretien, Monsieur le Directeur, j'[estime ?] qu'il n'y a pas lieu de soulever une nouvelle affaire. Il y a tant de choses à reprocher à Mme Desparmet-Ruello et [de] plus graves – qu'il me paraît inutile de la rappeler à l'ordre sur ce point seulement³⁶⁹.

Partisane du monopole de l'enseignement par l'État, Jeanne Desparmet-Ruello appartient aux républicains « avancés » accusés de sectarisme par leurs adversaires, et désavoués par une administration peu encline à voir ses fonctionnaires s'exposer publiquement. L'« affaire » du comité Condorcet n'est qu'un exemple des tensions existant entre le recteur Compayré et Jeanne Desparmet-Ruello. L'inspecteur général juge d'ailleurs le déplacement de cette dernière « inévitable si la lutte contre le recteur ne prend fin³⁷⁰ ». Compayré se plaint en 1901 que le mari de la directrice « écri[ve] dans les mauvais journaux de Lyon des articles haineux³⁷¹ ». L'inspecteur le confirme : « Le mari de Mme Desparmet semble jouer un certain rôle dans cette campagne à laquelle préside le maire de Lyon³⁷². » Henry Desparmet apparaît comme un élément négatif dans le dossier de son épouse. D'abord, il est accusé de vivre aux crochets de sa femme. Ensuite, il exprime dans des journaux ses opinions anticléricales de tendance radicale-socialiste. Car Jeanne et Henry Desparmet sont les premiers soutiens du maire Augagneur et de son successeur Herriot.

À la lecture du dossier de Jeanne Desparmet-Ruello, on comprend mieux son engouement pour l'enquête de *Pages libres* au sujet de la liberté qui doit être reconnue aux enseignants. Pour elle, si la tâche du professeur est de former des citoyens, il doit pouvoir exercer tous ses droits politiques et ne pas se voir reprocher ses opinions et leur manifestation publique³⁷³. Mais ce faisant,

368 Léon Bourgeois et Henri Brisson démissionnent en décembre 1901 après s'être opposés au soutien apporté par le comité à Gustave Hervé dans ses démêlés avec l'Instruction publique.

369 Lettre datée du 28 décembre 1901, dossier de carrière F/17/22067.

370 Note de l'inspecteur, 12 mai 1901.

371 Note du 29 mai 1901.

372 Note de l'inspecteur, 12 mai 1901.

373 Présentation par Jeanne Desparmet-Ruello de Charles Guieysse à l'UPL, *Annales de l'UPL*, juillet 1901, n°3.

Jeanne Desparmet-Ruello ne s'attire pas uniquement la défiance de ses supérieurs. Elle se met à dos la presse conservatrice de Lyon, qui associe anti-intellectualisme et misogynie :

On a parlé quelquefois dans la presse de Mme Desparmet-Ruello [*sic*][...]. C'est, paraît-il, une femme impétueuse, et que n'a jamais pu séduire [...] l'intérieur calme et sévère d'un lycée même féminin ; [...] pour occuper les loisirs que les contribuables lui paient fort cher et pour d'autres soins, elle préfère la compagnie de M. Augagneur et de M. Appleton à celle de ses jeunes élèves ; ils l'obligent à moins de retenue que celles-ci³⁷⁴.

Jeanne Desparmet-Ruello outrepassa ses droits de femme, dont l'action devrait relever de la sphère domestique – l'intérieur calme de son lycée. De même, sa moralité – sexuelle ? – est mise en question, lorsqu'elle passe du temps en compagnie d'Augagneur et d'Appleton pour des activités sans « retenue » dont la nature est dissimulée, mais qui la « séduisent » plus que son lycée. Jeanne Desparmet-Ruello est aussi attaquée en tant que fonctionnaire, puisqu'elle ferait, aux frais du contribuable, de la politique. Elle est aussi accusée de violer le principe de la neutralité scolaire, notamment quand elle prend part au congrès international de la libre-pensée à Rome en 1904 :

Mme Desparmet-Ruello [...] va représenter là-bas, je ne sais quelle organisation [...]. Dieu me garde de prétendre qu[']elle ne sera pas précisément à sa place parmi les antiquités de la Ville Éternelle !... Mais ne peut-on pas craindre qu'à son retour [...] elle ne fasse part à ses jeunes filles de ses Impressions de voyage et de congrès en des termes... libres, peu conciliables avec la neutralité de l'école ? Quels hauts cris ne pousserait pas la gent maçonnique et officielle si quelque professeur de notre Université s'avisait de prendre part un jour, avec grand renfort de réclame, à un pèlerinage à Lourdes ? On le révoquerait, tout simplement. Citoyens, je demande la révocation de Mme Desparmet-Ruello, coupable de s'être mêlée officiellement à un pèlerinage, à une cérémonie du culte de la religion de l'Esprit... qui consiste surtout à n'en pas avoir³⁷⁵.

Les attaques *ad hominem* contre Jeanne Desparmet-Ruello ne peuvent que nuire à son lycée. L'inspecteur s'en désole : « Au lieu de se consacrer entièrement à ses fonctions, elle continue à donner une grande partie de son temps à des causes auxquelles elle devrait rester étrangère³⁷⁶. » Comment expliquer que Jeanne Desparmet-Ruello reste si longtemps à son poste, alors que d'autres sont déplacés ou révoqués pour moins que cela ? À partir de 1900, elle bénéficie du soutien de la municipalité lyonnaise. *Le Rappel républicain de Lyon* ne dit-il pas qu'Édouard Herriot, candidat aux municipales, a été « couvé et grandi sous l'aile puissante de Mme Desparmet-Ruello³⁷⁷ » ? Ce

374 *L'Avenir*, 3 février 1904, dossier de carrière F/17/22067.

375 Léon Borde, « À la conquête de Rome », *Le Rappel républicain*, 31 août 1904.

376 Note datée du 16 mars 1906, dossier de carrière, F/17/22067.

377 « Chroniques journalières », *Le Rappel républicain de Lyon*, 10 avril 1904.

soutien politique local fait contrepoids à la défiance de l'administration. Mais à défaut d'être déplacée ou révoquée, Jeanne Desparmet-Ruello est mise à la retraite d'office en 1908, avant de l'avoir réclamé. Elle bénéficie du soutien d'Édouard Herriot, maire de Lyon, mais aussi de Francis de Pressensé, député du Rhône, lorsqu'elle réclame un secours financier en attendant la délivrance de son brevet de pension. Ce dernier déclare que « Mme Desparmet-Ruello a rendu assez de services à la démocratie, elle a lutté dans les temps troublés que nous venons de traverser assez héroïquement en faveur des principes qui ont assuré le triomphe de la République pour que celle-ci ne se montre pas cruellement ingrate à son égard³⁷⁸ ». Le contraste entre le discours de l'administration et celui du monde politique n'est jamais aussi fort qu'en 1907, lorsque le préfet du Rhône écrit au ministre pour demander que Jeanne Desparmet-Ruello reçoive la légion d'honneur :

Mme Desparmet-Ruello a pris une part militante au mouvement dit Dreyfusard [ce qui lui a] attiré de la part de la réaction une haine violente. Des républicains timorés qui auraient eu le devoir de la défendre l'ont laissée aux prises avec toutes les inimitiés. Méconnue sinon combattue depuis 8 ans par ceux qui auraient dû la soutenir énergiquement, Mme Desparmet-Ruello a aujourd'hui surmonté les préventions que son rôle dans l'affaire lui avait attirées, mais les républicains pensent que le Gouvernement a sacrifié cette directrice. Il importe de les détromper³⁷⁹.

Péguy aurait sans doute vu dans cette lettre un exemple de la transformation du dreyfusisme désintéressé en machine à récompense népotique... Mais Jeanne Desparmet-Ruello n'est pas décorée uniquement pour son action au moment de l'Affaire. L'année même où l'administration se plaint du faible nombre d'élèves au lycée, arguant de l'autoritarisme d'une directrice bien peu maternelle et bien peu investie³⁸⁰, le préfet souligne au contraire le long dévouement de Jeanne Desparmet-Ruello à la cause de l'enseignement féminin. Il considère qu'elle a « réussi à assurer le succès d'un lycée de jeunes filles dans un milieu profondément réfractaire à l'enseignement laïque³⁸¹ », où la bourgeoisie catholique est très implantée. Conformément au vœu de ses amis républicains, Jeanne Desparmet-Ruello est finalement nommée chevalier de la légion d'honneur le 17 juillet 1908. À l'instar de sa désignation comme directrice honoraire du lycée de Lyon, sa légion d'honneur apparaît comme une compensation symbolique à sa mise à la retraite prématurée.

378 F. de Pressensé au ministre de l'Instruction publique, 30/01/1909, dossier de Jeanne Desparmet-Ruello, F/17/23284.

379 Lettre du préfet au ministre de l'Instruction publique, 11 décembre 1907, F/17/22067.

380 L'inspecteur général écrit en 1907 : « On connaît les défauts de Madame Desparmet-Ruello [...]. Le lycée continue à progresser, mais lentement, ce n'est pas 400 élèves, c'est 800 au moins qu'il y en aurait [...] sous la direction [d'une] de nos excellentes directrices, de celles qui concentrent toute leur activité au dedans de leur lycée. »

381 Lettre du préfet au ministre de l'Instruction publique, 11 décembre 1907, F/17/22067.

G) Jeanne Desparmet-Ruello face à l'essoufflement des UP

Impliquée quotidiennement à l'UPL, comment Jeanne Desparmet-Ruello réagit-elle à l'essoufflement du mouvement des UP ? En 1904, elle représente avec son mari l'UPL au premier Congrès national des UP³⁸². Forte de son autorité de présidente d'une des plus grandes UP de province, elle assiste Gabriel Séailles à la présidence de la séance du dimanche 22 mai. Elle est l'auteure d'un rapport sur l'UPL, qui donne peu de détails sur son évolution en 1903-1904, période pendant laquelle les *Annales* ont cessé de paraître. On sait seulement que des visites d'usines sont organisées, ainsi que des excursions dans les ruines de Lugdunum, guidées par un archéologue.

Un an plus tard, Jeanne Desparmet-Ruello se rend au Troisième congrès international de l'Art public à Liège. Devant l'échec global des UP, elle fait l'apologie du théâtre comme méthode d'éducation populaire³⁸³ : « il y a pour les hommes que rebutent les graves et souvent arides enseignements de la science, les enseignements [...] du théâtre d'idées qui ose porter à la scène la plupart des problèmes que se pose la conscience sociale nouvelle³⁸⁴ ». Même quand ils sont réalisés par les maîtres les plus prestigieux, les cours des UP sont incapables de rivaliser avec les cafés-concerts et autres cercles de sociabilité populaire. Seul le théâtre peut « éveiller la pensée, [...] l'enthousiasme et [...] donner [aux classes populaires] le sens de la beauté avec l'idée de l'art ». Encore faut-il que ce nouveau théâtre réponde aux aspirations de l'éducation populaire. Il ne s'agit pas de faire revivre les œuvres dramatiques produites par une société désormais obsolète. Bonne connaisseuse de la Bretagne, Jeanne Desparmet-Ruello n'adhère pas au théâtre populaire qui s'y développe : il fait trop d'emprunts à l'histoire sainte. Il faut aussi rompre avec les lieux traditionnels du théâtre : « Le théâtre du peuple ne doit certes pas ressembler à nos édifices exigus, à couloirs [...] de plus en plus noirs à mesure que l'on monte aux places accessibles aux gens les moins fortunés, à ces édifices où l'on s'entasse l'hiver dans les conditions les plus défavorables d'hygiène. »

Prenant l'exemple de l'initiative qu'Adolphe Ribaux, auteur suisse, a présentée à l'UPL, Jeanne Desparmet-Ruello se prononce en faveur d'un théâtre en plein air, qu'on pourrait installer dans les anciennes arènes à ciel ouvert, pour contenir un grand nombre de spectateurs³⁸⁵. Mais l'idéal, pour commencer, serait de former une troupe de théâtre prête à se déplacer partout. Jeanne Desparmet-Ruello échoue initialement à faire cela à Lyon. Elle réussit toutefois à intégrer un ouvrier à une des fêtes de l'UPL en lui faisant apprendre le rôle masculin dans *La Muse et l'Ouvrier*. Une élève du lycée de filles lui donne la réplique : « Nous fûmes étonnés des progrès qu'il réalisa pendant les répétitions. Il tint très convenablement le rôle avec justesse et naturel³⁸⁶ ».

382 Voir les *Cahiers de la Quinzaine*, 1904, 5ème série, n°20.

383 Sur cette notion, voir Marion Denizot (dir.), *Théâtres populaires et représentations du peuple*, Rennes, PUR, 2010.

384 Jeanne Desparmet-Ruello, « Le théâtre populaire », *Actes du III^e congrès international de l'Art public*, op. cit.

385 « Adolphe Ribaux [...] occupe pour son *Charles le Téméraire* l'ancien amphithéâtre romain d'Avranches », in Jean-Claude Yon (dir.), *Le Théâtre français à l'étranger au XIX^e siècle*, Paris, Nouveau monde éditions, 2011.

386 Jeanne Desparmet-Ruello, « Le théâtre populaire », *Actes du III^e congrès international de l'Art public*, op. cit.

Quelques années après la fondation de l'UPL, une troupe est enfin mise sur pied : c'est le théâtre de l'Œuvre, un groupement d'ouvriers et d'ouvrières qui se réunissent les soirs pour répéter des textes capables d'intéresser les travailleurs. Cette troupe est soutenue par l'UPL, qui lui verse de petites subventions, ainsi que par des intellectuels comme Lucien Descaves, Octave Mirbeau, ou des personnalités lyonnaises, à l'instar de Charles Appleton, Édouard Herriot, Justin Godart et Odette Laguerre. La scène principale sur laquelle se produit l'Œuvre est celle de l'UPL. Une pièce y est programmée le deuxième jeudi de chaque mois en 1904 et 1905.

Si Jeanne Desparmet-Ruello est attachée à ce que les ouvriers participent à la production d'un théâtre social, cela n'empêche pas que, comme l'écrit Lucien Mercier, « cette démocratisation [du théâtre] reflète une hiérarchie, avec la valorisation de la bonne culture, celle des élites, et [...] la négation de la culture populaire³⁸⁷ ». En effet, Jeanne Desparmet-Ruello est fidèle à sa conviction selon laquelle les classes populaires doivent se mettre en état d'apprécier la culture des élites et non chercher à promouvoir leur propre culture. La présidente de l'UPL se réjouit de l'effet produit par la pratique du théâtre sur les ouvriers. Elle rend hommage à l'initiative d'Adolphe Ribaux : « les meilleurs résultats éducatifs avaient été réalisés par ces représentations : amélioration de l'accent, de la démarche et de la tenue et surtout goût pris à l'étude de l'histoire et à la lecture ». Pour Jeanne Desparmet-Ruello, le théâtre doit être le creuset d'un homme nouveau, façonné par les intellectuels. En remettant en cause l'efficacité d'une instruction trop scolaire sous forme de conférences au profit d'un enseignement beaucoup plus ludique grâce au théâtre, Jeanne Desparmet-Ruello n'opère pas de véritable révolution quant aux objectifs de l'éducation populaire : il ne s'agit aucunement de promouvoir une culture prolétarienne comme le fera quelques décennies plus tard l'ouvriérisme, mais bien d'inculquer aux classes populaires les valeurs de la bourgeoisie républicaine.

En la poussant à questionner les pratiques pédagogiques des UP, l'essoufflement du mouvement marque chez Jeanne Desparmet-Ruello un renouvellement de sa réflexion sur l'éducation populaire. Elle est présente dans les congrès internationaux où ont lieu les débats relatifs à l'éducation populaire. Elle s'appuie souvent sur son expérience à l'UPL lorsqu'elle s'y exprime. C'est notamment le cas lorsqu'elle prend la parole au quatrième Congrès international de l'art public qui se tient à Bruxelles en 1910 où elle émet des recommandations relatives à la création de patronages scolaires laïques en plein air³⁸⁸. L'expérience de l'UPL nourrit pour longtemps sa réflexion sur l'éducation, mais aussi plus largement sur la démocratie.

387 Lucien Mercier, (préface de Madeleine Rebérioux), *Les universités populaires, 1899-1914, op. cit.*, p. 177.

388 Jeanne Desparmet-Ruello, « L'école dans la nature », *Actes du quatrième congrès international de l'art public*, Bruxelles, 1910.

Conclusion du chapitre 4

Le mouvement d'éducation populaire qui se fait jour dans le sillage de l'Affaire incite plusieurs enseignantes à sortir de leur école. Certaines ne se contentent pas de poser la craie pour la plume et montent aussi à la tribune. Elles se changent en oratrices dans une démarche où se mêlent désir de transmission d'un savoir et militantisme. Elles s'exposent publiquement et gagnent fortement en visibilité. Ces espaces de sociabilité populaire sont aussi pour elles des lieux de socialisation dans les réseaux politiques.

Portées par une conception de leur vocation qui dépasse leur seul métier d'enseignantes, elles ont le sentiment d'une urgence à agir et placent un espoir – sans doute démesuré – dans les vertus émancipatrices et réconciliatrices de l'instruction. Elles sont en effet les héritières d'une culture politique plus compatible avec le solidarisme républicain qu'avec le socialisme révolutionnaire. Elles critiquent la société de classes et son système scolaire ségrégué et conçoivent l'éducation populaire dans un objectif de rapprochement social.

Sans prendre le costume de conférencières, plusieurs agissent dans l'ombre et organisent des initiatives à destination des adultes, mais aussi à destination des adolescentes, afin de faire changer la doxa républicaine, pour qui, comme le rappelle Jean-François Condette, « l'éducation populaire est [longtemps] une affaire d'hommes, de l'école au régiment en passant par le bureau de vote³⁸⁹ ». L'engagement de ces intellectuelles en faveur de l'instruction féminine s'étend hors des murs de l'école : elles portent la « question des femmes » dans les débats relatifs à l'éducation populaire.

Ces femmes s'inscrivent dans une nouvelle génération d'intellectuelles démocratiques, qui cherchent à mettre à la disposition des moins instruits leur bagage intellectuel, qu'il soit médical, scientifique ou littéraire. Elles appliquent leurs compétences de pédagogues auprès d'un public profane. Dans cette entreprise, elles sont souvent plus en réussite que des pontes de l'enseignement supérieur, dont les observateurs disent l'incapacité à s'adapter à leur public. Si les femmes sont rares à la tribune, celles qui y montent font le plus souvent forte impression, surtout lorsqu'elles veillent à se fondre dans les qualités « féminines » que leur auditoire attend d'elles : pour se faire accepter, elles ne doivent pas troubler l'ordre des sexes.

Pour beaucoup de ces intellectuelles issues souvent issues des classes moyennes, le mouvement d'éducation populaire du début du XX^e provoque aussi une prise de conscience au sujet de la profondeur du fossé qui déchire la nation. Cela s'accompagne parfois chez elles d'un questionnement sur la vanité de l'action purement éducative dans un tel contexte social. L'échec du mouvement les pousse à penser l'éducation populaire autrement qu'une réplique du système scolaire, sans que cela ne mène à des réussites concrètes. L'essoufflement des UP ne marque en tout cas pas la fin de leur engagement dans cette « guerre des deux France ».

389 Jean-François Condette, « “De l'école au régiment”. Le réveil de l'éducation populaire républicaine (1894-1897) », Carole Christen, Laurent Besse (dir.), *Histoire de l'éducation populaire 1815-1945*, op. cit., p. 221-236.

TROISIÈME PARTIE :

**L'ÉDUCATION DES FILLES, UN CHAMP DE BATAILLE
INVESTI PAR LES FEMMES DANS LA « GUERRE DES
DEUX FRANCE »**

(1896-1914)

Chapitre 5

**L'éducation religieuse des jeunes filles à l'épreuve de la modernité :
intellectuelles catholiques et militantes de l'école laïque dans les
controverses de la fin du siècle**

(1896-1901)

Introduction du chapitre 5

Entre les années 1880 et 1914, l'école laïque et l'école catholique se construisent dans une logique de concurrence mutuelle, qui nourrit les réflexions de part et d'autre. À cet égard, le sommet qu'atteint la « Guerre des deux France¹ » au cours de l'affaire Dreyfus, puis dans la période combiste qui lui succède, relance les controverses déjà ébauchées au moment des lois scolaires. L'instruction des filles apparaît comme un champ de bataille majeur entre les deux France.

Cette question constitue d'abord une pomme de discorde parmi les catholiques. En effet, la publication de la *Nouvelle éducation de la femme dans les classes cultivées* par la vicomtesse d'Adhémar en 1896, et surtout la sortie des *Religieuses enseignantes* en 1898, ouvrage rédigé par Mère Marie du Sacré-Cœur, défraient la chronique. Jamais livre écrit par une militante de l'école laïque n'a attiré autant d'attention que ceux de ces deux catholiques, qui constituent de véritables succès de librairie, mais surtout, des succès de scandale. Mme d'Adhémar et Mère Marie du Sacré-Cœur, convaincues que l'école laïque a pris une sérieuse avance sur les établissements catholiques de jeunes filles, militent en faveur d'une réforme de l'enseignement confessionnel, en remettant notamment en question l'instruction délivrée par les congrégations religieuses. L'analyse de leur discours ainsi que l'étude de leur parcours permet de mettre à l'épreuve la notion d'intellectuelle en contexte catholique. Ces deux femmes évoluent en effet dans un environnement très différent de celles qui défendent l'école laïque : l'Église est une institution très hiérarchisée, où la parole des laïcs est subordonnée à celle du clergé, et où l'entrée dans le débat public d'une religieuse est pour le moins inattendue, cette dernière ayant fait vœu d'obéissance et d'humilité.

En affirmant que les institutions laïques fournissent aux jeunes filles une instruction plus sérieuse que les établissements catholiques, en s'inscrivant dans la logique du Ralliement et en appelant les catholiques à poser un nouveau regard sur le rapport des femmes au savoir, Mme d'Adhémar et Mère Marie du Sacré-Cœur contreviennent à la ligne adoptée par les principaux organes de presse catholiques, qui méprisent les nouvelles institutions scolaires et montrent leur hostilité envers le nouveau régime et les évolutions sociales et culturelles qui l'accompagnent.

La controverse lancée par *Les Religieuses enseignantes* ne reste pas confinée dans le monde catholique. Les intellectuelles qui défendent l'école laïque s'en emparent soit en saluant le triomphe de leurs idées au sein même de l'Église au sujet de l'émancipation intellectuelle des femmes, soit en y voyant la preuve éclatante de l'archaïsme de l'enseignement catholique, confessé par ses propres croyants. La controverse ne s'en tient pas aux écrits de Mme d'Adhémar et de Mère Marie du Sacré-Cœur : au même moment, plusieurs textes, et notamment des ouvrages de fiction, alimentent une contre-attaque qui cible l'école laïque en mettant en scène des institutrices publiques ainsi que des sévriennes et des fontenaysiennes, placées sous le feu des critiques. S'ensuivent des batailles de plume dans lesquelles les partisans de la laïcité défendent l'Instruction publique. Jeanne Desparmet-Ruello résume la situation dans *La Femme nouvelle* :

1 Émile Poulat, *Liberté, laïcité, La Guerre des Deux France et le principe de la modernité*, op. cit.

Après avoir été longtemps réservées aux revues pédagogiques, les questions d'éducation sont entrées dans le domaine de la presse générale. [...] Répondant à cette curiosité, des romanciers [...] se sont avisés de mettre en scène [...] des professeurs, des instituteurs, des institutrices. [...] Tous ou presque tous, ont voulu faire une œuvre de combat. [...] Tous ces ouvrages ont eu beaucoup de succès par la raison même qu'ils ne présentaient pas le caractère désintéressé des œuvres littéraires, parce qu'ils traduisaient sous une forme concrète les polémiques quotidiennes sur le personnel enseignant².

La question de l'école, et *a fortiori* celle de l'instruction des filles, constitue un champ de bataille majeur dans cette « Guerre des deux France ». Au tournant du siècle, l'enseignement catholique et l'instruction laïque, qui s'influencent réciproquement, ne peuvent être traités isolément. Les deux chapitres à venir proposent donc quelques pas de côté dans le monde catholique pour poser un autre regard sur l'école laïque et ses intellectuelles.

Dans ce chapitre, il s'agira d'abord d'analyser le parcours et les discours de Mme d'Adhémar et de Mère Marie du Sacré-Cœur en se demandant si elles peuvent être considérées comme des intellectuelles catholiques. Il conviendra ensuite de montrer que les controverses auxquelles elles donnent naissance au sujet de l'instruction féminine constituent un espace propice à une expression intellectuelle au féminin en étudiant la réception par les militantes de la laïcité des propositions émanant des rangs catholiques.

I– Y a-t-il une place dans l'Église pour des intellectuelles ? La vicomtesse d'Adhémar et Mère Marie du Sacré-Cœur, deux voix dissidentes en faveur de l'instruction démocratique des jeunes filles

Dans un ouvrage publié en 1909 où elle relate « l'affaire de Mère Marie du Sacré-Cœur », la vicomtesse Marie-Blanche-Angeline d'Adhémar³ rapporte un discours du cardinal Mathieu : « Il y a toujours en France une *affaire* qui divise les honnêtes gens, et qui est exploitée par les autres ; [...] dans ce pays qu'on dit indifférent en matière de religion, la guerre religieuse sévit en permanence, et [...] trop souvent les catholiques y ont excellé à se fusiller mutuellement⁴. »

2 Paule Branzac, « Livres nouveaux » : compte-rendu de *L'Évadée, La Femme nouvelle*, 1^{er} février 1905.

3 Pour une analyse de la relation entre la vicomtesse et son directeur de conscience, voir Caroline Muller, *La direction de conscience au XIX^e siècle*, *op. cit.* Plus sporadiquement, on croise Mme d'Adhémar chez Hélène Charron (préface de Rose-Marie Lagrave), *Les formes de l'illégitimité intellectuelle*, *op. cit.* ; Florence Rochefort, « La revue *la Femme contemporaine*, quel féminisme catholique ? » in Bruno Dumons et Anne Cova (dir.), « Femmes, Genre et catholicisme. Nouvelles recherches, nouveaux objets (France XIX^e- XX^e siècles) », *Chrétiens et Sociétés*, n° 17, 2012, p. 117-130.

4 Cité par la Vicomtesse d'Adhémar, *Une religieuse réformatrice : la Mère Marie du Sacré-Cœur, de 1895 à 1901*, Paris, Bloud, 1909, 440 p., p. 6.

Le scandale déclenché par la publication des *Religieuses enseignantes* en 1898 fait partie de ces affaires fratricides⁵. Cette controverse interne au monde catholique fait apparaître deux camps qui s'affrontent autour de l'opportunité d'une réforme de l'instruction des filles. Il s'agit ici d'analyser la façon dont cette thématique soulevée par les lois scolaires bouleverse par ricochet le monde catholique. Il ne faut pas attendre la loi de 1904, qui retire aux congrégations le droit d'enseigner, pour que l'instruction féminine fasse débat chez les catholiques. Certains croyants considèrent que la révolution qui ébranle l'école publique impose de repenser l'instruction au sein de l'Église. D'autres campent au contraire sur une position de rejet des lois scolaires et de repli sur un modèle d'instruction séculaire. Face à ces postures traditionalistes, ce sont deux femmes qui lancent la controverse. La vicomtesse d'Adhémar et son amie Mère Marie du Sacré-Cœur font valoir la nécessité de réformer les vieilles institutions mal préparées à la modernité. Il s'agit d'analyser la façon dont elles portent une parole dissidente au sein d'une institution aussi hiérarchisée que l'Église. Deux femmes, dont une religieuse, peuvent-elles être des « personnalités suffisamment indépendantes de l'appareil ecclésial pour y jouer le rôle d'instance critique⁶ » ?

Mme d'Adhémar, issue du protestantisme, entre dans le catholicisme après un parcours spirituel et intellectuel réalisé avec son directeur de conscience l'abbé Frémont. Impliquée aux côtés de Mère Marie du Sacré-Cœur en 1898, elle s'en fait en 1909 la biographe et la réhabilitatrice. Car l'image de la religieuse sort ternie de cette controverse. En tant que religieuse, Mère Marie du Sacré-Cœur est aux antipodes de l'action publique, mais mobilise pourtant toutes les ressources à sa disposition pour faire advenir son projet. Elle illustre la définition que Monique Haicault donne de l'*agency*, qui consiste à « trouver la liberté dans une marge de manœuvre à déployer face aux prescriptions, notamment face à celles de genre⁷. » Comment deux femmes deviennent-elles, à la faveur d'une réflexion sur l'éducation féminine, des intellectuelles catholiques, malgré le poids des contraintes dans l'Église ?

A) Les lycées, pépinières de libres-penseuses ? L'enseignement secondaire des filles vu par la Société générale d'éducation et d'enseignement

C'est sous des plumes masculines que la Société générale d'éducation et d'enseignement aborde régulièrement dans son bulletin la question du secondaire féminin dans les vingt ans qui suivent la loi Sée. Elle s'impose alors au plan national « comme le directeur moral de la résistance à la politique de laïcisation⁸ ». Elle se compose de légitimistes, d'orléanistes, de bonapartistes et de

5 Sur cette affaire, voir Françoise Mayeur et Jacques Gadille (dir.), *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX^e siècle*, Lyon, L'Hermès, 1980 ; Émile Poulat, *Liberté, laïcité, La Guerre des Deux France et le principe de la modernité*, op. cit. ; Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat*, op. cit.

6 Étienne Fouilloux, « “Intellectuels catholiques” ? Réflexions sur une naissance différée », *Vingtième siècle, revue d'histoire*, n°53, janvier-mars 1997, p. 13-24.

7 Monique Haicault, « Autour d'*agency*. Un nouveau paradigme pour les recherches de Genre », *Rives méditerranéennes* [En ligne], 41 | 2012, mis en ligne le 23 février 2012, consulté le 30 septembre 2016.

8 André Lanfrey, (préface de Françoise Mayeur), *Les catholiques français et l'école (1902-1914)*, op. cit., p. 140.

quelques ralliés à la République. À partir de 1880, « ses rangs se peuplent de magistrats révoqués, des membres de l'ancien personnel de l'ordre moral⁹ ». La SGEE joue un rôle de premier plan dans la « querelle scolaire » réactivée par l'arrivée des républicains au pouvoir au début des années 1880¹⁰. Lorsque la Ligue de l'enseignement – *alter ego* de la SGEE dans le camp laïque – se donne en 1895 pour mission de développer les patronages laïques, Gabriel Alix, juriste professeur à l'Institut catholique, y voit une nouvelle étape de la lutte séculaire contre le catholicisme : « La guerre à l'enfance chrétienne se poursuit concurremment avec une autre guerre : la guerre à la femme chrétienne. L'une et l'autre ne sont, en somme, que deux aspects, deux faces différentes de la guerre faite à Dieu¹¹. » Pour lui, la loi Camille Sée fut tout simplement l'œuvre du diable :

Nous savons trop par quel moyen il entraîna l'humanité naissante dans une première et lamentable révolte contre le Créateur : pour faire tomber l'homme, il séduisit la femme. Le procédé avait trop bien réussi pour qu'on l'oubliât [...]. C'est pourquoi il ne faut pas s'étonner de le voir aujourd'hui, 7 ou 8 000 ans après qu'il fut employé pour la première fois par l'Esprit du mal, [...] repris en sous-œuvre par ses adeptes et ses continuateurs.

Aux yeux des contributeurs du *Bulletin de la SGEE*, la femme chrétienne constitue le dernier rempart à la sécularisation de la société française ; c'est par conséquent une cible de choix des lois laïques. Gabriel Alix décrit ainsi l'instruction féminine sans Dieu : « la jeune fille de vingt ans, [...] savante et libre-penseuse, moscovite et cosmopolite, [...] cet être du troisième sexe¹², a paru au législateur français l'idéal [...] de la jeune fille¹³ ». L'auteur agite le spectre des étudiantes russes, qu'on décrit comme partisans de la destruction de l'État, de la religion et de la famille. Gabriel Alix fait de la loi Camille Sée et de la loi Ferdinand-Dreyfus autorisant le divorce en 1884 une même entreprise de destruction de la famille catholique, mise au point par deux Juifs d'État¹⁴.

Plus encore que Gabriel Alix, le révérend père Lescœur est aux premières lignes pour lancer les attaques contre la loi Sée depuis le *Bulletin de la SGEE*. Dans un article de 1884, il considère que « l'établissement des lycées et collèges de filles est la plus haute expression de l'antagonisme radical, [...] désormais officiel [...] entre l'enseignement chrétien et l'enseignement libre penseur¹⁵ ». Il étudie les discours de distribution de prix prononcés dans les tout jeunes lycées pour les dépeindre. On ne sera pas étonné qu'il sélectionne celui de Jeanne Desparmet-Ruello, tant cette dernière incarne aux yeux des catholiques une libre-pensée honnie. Dans son discours, la directrice

9 *Ibid.*, p. 139.

10 Nous utilisons le terme « réactivé » parce qu'on peut considérer que la loi Duruy fut un premier épisode de cette « querelle scolaire » concernant l'éducation des femmes.

11 Gabriel Alix, « Les lois opportunistes et l'éducation de la femme », *Bulletin de la SGEE*, août 1895.

12 Sur cette notion, voir Laure Murat, *L'invention du troisième sexe, Sexe et genre dans l'histoire culturelle (1835-1939)*, thèse sous la direction de Christophe Prochasson, EHESS, soutenue le 11 septembre 2006.

13 Gabriel Alix, « Les lois opportunistes et l'éducation de la femme », *Bulletin de la SGEE*, août 1895.

14 Sur cette notion, voir Pierre Birnbaum, *Les fous de la République*, *op. cit.*

15 L. Lescœur, « L'éducation secondaire des jeunes filles et la question des examens », *Bulletin de la SGEE*, août 1884.

aurait vanté la nouvelle éducation « qui fera luire le même soleil, la même raison, pour l'un et l'autre sexe ». Louis Lescœur de conclure : « Vous venez d'entendre le vrai commentaire de la loi Sée, fait officiellement, publiquement, par des directrices de lycées ». Si Louis Lescœur est ainsi en mesure de citer des discours de distribution des prix, c'est parce qu'il est un fidèle lecteur de la revue de Camille Sée *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, dans laquelle il pioche des arguments. Il constate ainsi que des copies d'élèves corrigées par leurs enseignantes y sont reproduites, ce qu'il désapprouve : « Des mains de la directrice, [la revue] passe aux mains des grandes élèves qui y voient reproduire quelquefois leurs devoirs, accompagnés de notes données par les maîtresses, ce qui n'est pas fait pour nourrir la modestie des unes et des autres¹⁶. »

Au spectre de la libre-penseuse s'ajoute donc celui de la pédante. C'est cette hantise que manifeste un des contributeurs du *Bulletin de la SGEE* en novembre 1884, lorsqu'il décortique le rapport de l'agrégation féminine rédigé par Eugène Manuel, président du jury. L'auteur de l'article conclut des critiques émises par l'inspecteur général que les futures professeures des lycées de filles sont d'un piètre niveau, et qu'elles pourraient enrichir les comédies de Molière, en faisant de beaux archétypes des *Femmes savantes* et des *Précieuses ridicules*¹⁷. La médiocrité intellectuelle de ces jeunes femmes ne les empêcherait pas de devenir bientôt des « petites pédantes ». En l'absence de toute instruction religieuse, il faut même s'attendre à pire : « Pauvres filles *savantes*, comme elles sont exposées à devenir des vierges folles ! Leur vertu ne sera pas plus solide que leur jugement, et il est bien à craindre qu'elles ne se contentent pas d'être ridicules. » Nombreux sont les articles qui présentent les lycées de jeunes filles ou l'ENS de Sèvres comme des antichambres de la débauche. L'étude des sciences conduirait par exemple les jeunes filles sur une pente glissante. Ainsi, alors que Jeanne Desparmet-Ruello se plaint de la superficialité de l'enseignement scientifique pour les filles, Louis Lescœur ne comprend pas pourquoi une discipline si peu féminine est enseignée dans ces « pépinières de libre-penseuses [entretenues] aux frais de l'État¹⁸ ». À ce propos, voici le dialogue entre une jeune lycéenne de dix ans et son père que rapporte le juriste Arnold Mascarel :

“Mon enfant, quelle partie des sciences allez-vous étudier l'année prochaine ? – Papa, nous allons étudier *l'homme* (!).” Et, de fait, le manuel mis entre les mains de cette enfant présente, [...] illustrations à l'appui, tout l'appareil du squelette masculin, le crâne, le thorax, l'abdomen, le fémur, le tibia, et le reste¹⁹...

Après s'être attaqué aux sciences naturelles, Arnold Mascarel déplore que les mathématiques fassent partie du cursus. À l'exact opposé de Jeanne Desparmet-Ruello qui justifiait cette matière par ses applications pratiques, il écrit : « pour des jeunes filles qui n'auront à faire usage des

16 L. Lescœur, « Les lycées et collèges de jeunes filles en 1885 », *Bulletin de la SGEE*, novembre 1885.

17 Ch. Clair, S. J., « Les femmes savantes et la République », *Bulletin de la SGEE*, novembre 1884.

18 L. Lescœur, « Les lycées et collèges de jeunes filles en 1885 », *Bulletin de la SGEE*, novembre 1885.

19 Arnold Mascarel, « L'enseignement secondaire des jeunes filles – nécessité de réformer les programmes », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1896.

mathématiques que pour établir leurs comptes de maison, n'est-ce pas un peu bien compliqué ? [sic] ». Enfin, il donne des exemples de dissertations littéraires auxquelles il ne serait pas lui-même en mesure de répondre : comment des jeunes filles pourraient-elles fournir un effort intellectuel dont un adulte est incapable ?

B) Une éducation à la fois démocratique et catholique pour les jeunes filles : le projet de la vicomtesse d'Adhémar

La ligne suivie jusqu'au début du XX^e siècle par la SGEE à propos de l'instruction des filles ne fait pas l'unanimité chez les catholiques. Dans une institution où, comme le rappelle Céline Béraud, « les discours produits par les clercs sur “la femme” ou la féminité, c'est-à-dire par les hommes sur les femmes, sont très nombreux²⁰ », quelques croyantes contestent leurs arguments. Jacques Gadille les évoque lorsqu'il analyse la diffusion de l'héritage de Dupanloup, évêque favorable dès le Second Empire à une meilleure instruction des femmes. Dans son étude sur la chaîne de transmission de ses idées, l'historien ne trouve presque que des maillons féminins : ce sont avant tout des femmes qui veulent faire fructifier les idées novatrices du prélat²¹. Il en va ainsi de Jeanne Leplatre, qui cherche les moyens de construire un tiers-ordre enseignant tout en entretenant une correspondance avec Netty du Boÿs, fille spirituelle de l'évêque d'Orléans. Cette dernière est en contact avec la vicomtesse d'Adhémar, elle-même très proche de Mère Marie du Sacré-Cœur puis de Lucie Félix-Faure Goyau. Toutes militent en faveur d'une réforme de l'instruction féminine dans l'Église. Jacques Gadille constate que leurs initiatives naissent indépendamment les unes des autres, mais finissent par converger, preuve que le besoin de réforme est largement partagé.

Née en 1849, la vicomtesse d'Adhémar est élevée en Avignon dans le calvinisme maternel, « religion froide, sèche, terrible, qui [l]'effrayait²² ». En 1871, à 22 ans, elle se marie à un cousin de son âge, le vicomte Olivier d'Adhémar. Lorsqu'en 1883, à 34 ans, elle partage au cours d'un voyage en train le même compartiment que le jeune abbé Frémont, elle engage avec lui une discussion qui perdure jusqu'au décès du clerc, en 1912. Mme d'Adhémar, insatisfaite de la religion de son enfance, déclare quelques mois après cette rencontre qu'elle se sent catholique de cœur depuis cinq ans²³. Accompagnée par l'abbé dans son aspiration au catholicisme pour rompre avec « le doute et l'incertitude²⁴ » et combler son « vif désir de l'Eucharistie²⁵ », Mme d'Adhémar abjure le protestantisme en juin 1884, malgré l'opposition de sa famille. Son mari, jusqu'alors peu croyant mais de tradition protestante, la soutient dans sa démarche. Il se convertit quant à lui en juin 1900.

20 Céline Béraud, « Quand les questions de genre travaillent catholicisme », art. cit.

21 Jacques Gadille, « La transmission de l'héritage », in Françoise Mayeur et Jacques Gadille (dir.), *Éducation et images de la femme chrétienne*, op. cit., p. 69-73.

22 Confession rédigée par Mme d'Adhémar à la veille de sa conversion, in Mme d'Adhémar, Georges Frémont, *Histoire d'une conversion, correspondance de M. l'Abbé Frémont avec une protestante, 1883-1884*, Paris, Bloud et Glay, 1914, 337 p., p. 204.

23 Note du journal de l'abbé Frémont, 14 décembre 1883, in *Ibid.*, p. 31.

24 Journal de Mme d'Adhémar, note du 3 novembre 1883, in *Ibid.*, p. XII.

25 Journal de Mme d'Adhémar, note du 18 novembre 1883, in *Ibid.*, p. XXII.

Insatisfaite de sa propre instruction, Mme d'Adhémar s'investit beaucoup dans celle de ses quatre enfants²⁶ et fait de l'instruction des filles son cheval de bataille à partir des années 1890. Elle est circonspecte envers les lycées nés de la loi Sée. Dans un ouvrage publié en 1900, elle considère que la société française est menacée « par l'orgueilleuse virago ou la sotte pécore [...] formée par la neutralité officielle²⁷ ». Pour elle, la neutralité religieuse dont se vantent les partisans de l'enseignement public, c'est « l'infécondation voulue de l'esprit²⁸ ». Après avoir été oubliée durant le XIX^e siècle, l'instruction des filles s'institutionnaliserait dans le pire des contextes : c'est lorsque « le libertinage de l'esprit et des mœurs s'étend ainsi qu'une lèpre dans tous les rangs de la société [qu']on effectue officiellement en France l'unification de l'instruction : elle sera dorénavant rationaliste pour la femme comme pour l'homme²⁹ ». C'est donc hors du cadre religieux que les filles s'émancipent, pour le pire : « On n'affranchit pas, on licencie. [...] À peine organisée, l'instruction des femmes épouvante³⁰. » Lorsqu'elle attaque la neutralité scolaire, Mme d'Adhémar ne s'en prend pas uniquement à l'absence d'instruction religieuse : elle considère que le nouveau dogme de la laïcité infiltre toutes les disciplines. Ainsi, les lycéennes ne savent plus reconnaître la trace de Dieu dans l'histoire et se voient enseigner une nouvelle morale, censée remplacer la morale chrétienne. La vicomtesse partage les angoisses du monde catholique à propos de la lycéenne libre-penseuse, mais elle ne fait pas les mêmes préconisations que la SGEE pour surmonter la concurrence que l'enseignement d'État fait peser sur l'enseignement catholique.

Mme d'Adhémar milite pour introduire dans l'Église une « éducation démocratique », c'est-à-dire « orientée vers l'avenir et [qui] accepte les modifications survenues dans [...] la société actuelle³¹ ». Telle est la seule définition qu'elle donne du terme « démocratie » qui est pourtant un concept central dans sa pensée. La vicomtesse fait partie des catholiques ralliés au nouveau régime. Pour elle, c'est en acceptant la société nouvelle que les catholiques pourront la rechristianiser, non en luttant contre un mouvement de fond irrêtable. On ne saurait exclure les femmes – plus dévouées à l'Église que leur mari³² – de cette entreprise de rechristianisation. Mais ces dernières ne pourront véritablement remplir leur rôle d'évangélisatrices que si on consent à les instruire fortement. Or, Mme d'Adhémar accuse une partie de ses coreligionnaires de maintenir pour les filles une éducation archaïque, totalement en contradiction avec les exigences de la société en cette fin de XIX^e siècle : dans les couvents, les filles reçoivent une « éducation aristocratique [...] orientée vers le passé et [qui] cherche à éluder ou enrayer les changements qui se produisent dans la vie depuis cent ans³³ ». L'union entre l'esprit démocratique et la foi catholique est-elle donc impossible ? Mme d'Adhémar constate par ailleurs que l'émulation avec l'Université a détourné

26 Lettre de Mme d'Adhémar à l'abbé Frémont, 29 janvier 1884, in *Ibid.*, p. 65.

27 Vicomtesse d'Adhémar, *La femme catholique et la démocratie française*, Paris, Perrin, 1900, 316 p., p. 171.

28 *Ibid.*, p. 168.

29 *Ibid.*, p. 15.

30 *Ibid.*, p. 19.

31 *Ibid.*, p. 3.

32 Voir Claude Langlois, « “Toujours plus pratiquantes”. La permanence du dimorphisme sexuel dans le catholicisme français contemporain », *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 2 | 1995, <https://doi.org/10.4000/cli0.533>.

33 Vicomtesse d'Adhémar, *La femme catholique et la démocratie française*, *op. cit.*, p. 3.

beaucoup d'établissements catholiques de l'instruction religieuse : en cherchant à imiter les institutions d'État et en préparant leurs élèves aux divers brevets, les écoles libres oublieraient leur vocation religieuse. Le principe de neutralité de l'enseignement agirait donc même là où il est hautement réprouvé. Lorsqu'elle fait ce constat, la vicomtesse est peut-être influencée par l'ouvrage de Firmin Cournot, prêtre défroqué, auteur en 1894 d'*Un pensionnat de frères sous la Troisième République*. Dans ce livre, l'auteur affirme qu'à cause des programmes officiels à préparer, l'enseignement religieux est relégué à l'arrière-plan dans les congrégations enseignantes : « Ainsi vous criez contre l'État laïque ; en réalité depuis dix ans vous vous êtes en partie laïcisés³⁴ ».

Lucide envers les faiblesses de l'enseignement congréganiste, en particulier chez les filles, la vicomtesse cherche les moyens de construire une instruction démocratique et catholique, qui n'existe selon elle ni dans les couvents, ni dans les lycées. Pour faire admettre le principe d'une instruction démocratique au sein de l'Église, elle s'appuie sur les injonctions de Léon XIII dans sa bulle *Inter sollicitudines*, publiée en 1892, par laquelle il enjoint aux catholiques d'accepter le système républicain. Si Mme d'Adhémar n'utilise jamais le terme « République », sans doute trop étroitement associé à un gouvernement honni, elle considère que la démocratie n'a rien d'antithétique avec la foi et le dogme catholiques : l'aspiration à la démocratie ne s'est-elle pas révélée dans toute sa pureté à l'aurore du christianisme, lorsque les premiers chrétiens s'étaient réunis dans la clandestinité pour vivre dans une égalité qu'aucune société n'avait jamais réalisée avant eux ? « L'Évangile n'est-il pas le texte même du code démocratique³⁵ ? »

Lorsque la vicomtesse appelle de ses vœux une éducation « démocratique », elle se place dans la catégorie des intellectuels catholiques définis par Jacques Julliard comme modernistes³⁶. D'après lui, ces intellectuels « sont nés de la discordance qui existait entre l'Église et la démocratie³⁷ ». Dans ce fossé qui apparaît à la Révolution et qui se creuse tout au long du XIX^e siècle, beaucoup de catholiques se présentent au contraire comme les « gardiens de la citadelle assiégée, qui pensent que ce n'est pas durant l'assaut qu'il faut entreprendre des travaux dans l'édifice³⁸ » : c'est le courant traditionaliste, majoritaire, qui « a pour lui les gros bataillons du catholicisme, et à plus forte raison ses chefs³⁹ ». Mais à une période où les positions de l'Église sont ébranlées par l'introduction de la laïcité dans le cadre scolaire et par la sécularisation de la société, Mme d'Adhémar refuse l'attitude consistant à idéaliser le passé. Malgré son titre nobiliaire, elle correspond au portrait que Jacques Julliard brosse des modernistes, « qui voient le catholicisme comme une maison à reconstruire sur des bases nouvelles⁴⁰ ». Pour Mme d'Adhémar, un des aspects incontournables de cette modernité est celui de l'instruction des femmes, qu'elle refuse de considérer, à l'instar des traditionalistes, comme un dangereux produit du monde contemporain. Mais le terme de « moderniste » est, au

34 Cité par André Lanfrey, *Les catholiques français et l'école (1902-1914)*, op. cit., p. 24.

35 Vicomtesse d'Adhémar, *La femme catholique et la démocratie française*, op. cit., p. 46.

36 Jacques Julliard, « Naissance et mort de l'intellectuel catholique », *Mil neuf cent*, n°13, 1995, p. 5-13.

37 *Ibid.*

38 *Ibid.*

39 *Ibid.*

40 *Ibid.*

début du XX^e siècle, l’emblème d’une hétérodoxie condamnée officiellement par le pape en 1907. La vicomtesse préfère donc parler d’« éducation démocratique », et non d’éducation « moderne ». La terminologie de « démocrate » est plus en adéquation avec la politique du Ralliement.

Lorsque Mme d’Adhémar appelle ses coreligionnaires à accepter la démocratie, cela ne signifie pas qu’elle-même adhère sans réserve à la République. Elle conseille par exemple aux femmes de rester éloignées du suffrage universel, qu’elle considère comme un instrument dangereux livrant le pays aux excès de la foule. Elle ne manque pas de critiquer le mouvement féministe laïque qui réclame pour les femmes l’égalité des droits avec les hommes. Elle loue au contraire le féminisme chrétien pour la sagesse de ses revendications. Cependant, à la différence d’une grande partie du monde catholique, cette vicomtesse « démocrate » accepte l’émergence des « couches nouvelles » et salue le rôle politique et social qu’elles sont amenées à jouer dans le pays. Par exemple, elle se félicite de l’élargissement de la clientèle des couvents, qui ne doivent pas rester des institutions aristocratiques. Mme d’Adhémar condamne par exemple les religieuses qui refusent « les jeunes filles dont les parents ont enseigné sur boutique⁴¹ », c’est-à-dire les filles issues des classes commerçantes, que les vieilles institutions catholiques, par un réflexe hérité de l’Ancien Régime, méprisent. Selon Mme d’Adhémar, il est inutile de chercher à « éviter la fusion démocratique des classes » : il faut l’accepter et se vouer à l’œuvre de christianisation de la société grâce aux jeunes filles, quel que soit leur milieu d’origine. Attachés à un monde disparu, les couvents, « en s’obstinant, rencontreraient des obstacles véritablement insurmontables. Le vieux système ne réussit qu’auprès d’une caste ; la caste n’existe plus⁴² ».

Malgré ces concessions à la nouvelle structure sociale du pays, le terme de « démocratie » reste chez la vicomtesse d’Adhémar largement empreint d’esprit de classe. Son premier ouvrage, publié en 1895, *Nouvelle éducation de la femme dans les classes cultivées*, ne s’adresse qu’aux jeunes filles de l’élite sociale dont elle est elle-même issue. Dans cet ouvrage, Mme d’Adhémar développe le projet de fonder un Institut des dames du préceptorat chrétien, sorte d’école normale dans laquelle seraient formées les institutrices amenées à éduquer les filles de l’élite à leur domicile. Issue de l’aristocratie, c’est dans cette classe que Mme d’Adhémar porte son ambition d’offrir aux filles une instruction à la fois forte et chrétienne. Elle est convaincue que c’est en ramenant l’élite politique et sociale au catholicisme qu’il sera possible de freiner la sécularisation de la société.

Préparé dès 1893, cet ouvrage est approuvé sans réserve avant publication par Mgr d’Hulst, le recteur de l’Institut catholique, convaincu de l’importance de l’instruction féminine dans le renouveau de l’Église de France. Mais ce dernier fait plutôt figure d’exception. Mme d’Adhémar constate ainsi qu’en dehors de l’abbé Frémont et de Mgr d’Hulst, la question de l’instruction des femmes n’éveille aucune sollicitude dans le monde catholique. Par exemple, lorsqu’elle rend visite au cardinal Richard pour lui offrir son ouvrage, celui-ci « se déclar[e] parfaitement satisfait des

41 Vicomtesse d’Adhémar, *La femme catholique et la démocratie française*, op. cit., p. 45.

42 *Ibid.*, p. 44.

ressources ainsi que des méthodes existantes⁴³ ». À sa sortie, l'ouvrage de Mme d'Adhémar trouve un important lectorat. Réédité au moins quatre fois jusqu'en 1909, il fait cependant débat lors de sa sortie. La vicomtesse s'en souvient cinq ans plus tard, lors de la publication de son second ouvrage, dont elle espère qu'il soulèvera moins de « polémiques ignorantes [ou] calomniatrices⁴⁴ ! ».

En 1895, lorsqu'elle publie *Nouvelle éducation de la femme dans les classes cultivées*, Mme d'Adhémar rencontre en effet l'hostilité des dames du couvent du Sacré-Cœur, qui s'estiment diffamées par l'ouvrage, peu complaisant avec l'enseignement congréganiste⁴⁵. Le *Bulletin de la SGEE* adopte quant à lui une position ambiguë : Charles Huit, qui se charge du compte-rendu, considère que le livre est propre à faire réfléchir mais n'est « pas également digne d'éloge⁴⁶ ». Il est particulièrement dérangé par le chapitre intitulé « Dogmatique de l'amour », où la vicomtesse encourage les préceptrices à aborder l'éducation sexuelle de leurs élèves, considérant que l'ignorance n'est pas une bonne gardienne de la vertu. Cette concession à l'esprit du temps n'est pas du goût de Charles Huit. Ces critiques n'empêchent pas la vicomtesse de recevoir en 1897 le prix de l'Académie des Sciences morales pour ce livre. Elle reçoit aussi une proposition de direction d'un institut d'éducation, qu'elle décline⁴⁷. Comme l'écrit Caroline Muller, la publication de cet ouvrage la « propulse brusquement [...] dans la sphère du débat intellectuel⁴⁸ ».

Démocrate sans être républicaine, féministe sans en revendiquer le titre, moderniste tout en réfutant cette épithète, la vicomtesse d'Adhémar marche sur un fil, oscillant entre soumission à la tradition de l'Église et aspiration à sa modernisation. Son parcours personnel explique en partie l'originalité de sa pensée dans un univers catholique qui laisse peu de place à la parole féminine avant 1904⁴⁹. Comment une aristocrate protestante est-elle devenue une intellectuelle catholique ?

C) De la conversion au militantisme : la construction d'une intellectuelle catholique

L'activisme de la vicomtesse d'Adhémar en faveur de l'instruction des jeunes filles s'explique peut-être par son zèle de convertie. C'est ce que pressent son directeur de conscience, l'abbé Frémont, lorsqu'il lui écrit le 22 septembre 1884, un an après l'avoir rencontrée : « [votre baptême m'a arraché] des larmes saintes, à la pensée qu'apôtre à votre tour, vous alliez ramener à notre divin Maître tant d'âmes chères, si dignes de Lui⁵⁰ ». La relation entre l'abbé Frémont et Mme d'Adhémar peut être considérée dès ses débuts comme un compagnonnage intellectuel. Ainsi, dès leurs

43 *Ibid.*, p. 57.

44 Vicomtesse d'Adhémar, *Une religieuse réformatrice*, *op. cit.*, p. 2. Sur la réception de *Nouvelle éducation de la femme dans les classes cultivées*, voir Rachel Marie Wimpee, *Reactionary or Modern ? The Devotee in Fact and Fiction in Late Nineteenth-Century France*, New York University, New York, 2011.

45 Voir Caroline Muller, *La direction de conscience au XIX^e siècle*, *op. cit.*, p. 234.

46 C. Huit, « Mélanges et notes – Compte-rendu de la *Nouvelle Éducation de la Femme dans les classes cultivées*, par la comtesse d'Adhémar », *Bulletin de la SGEE*, mai 1896.

47 Caroline Muller, *La direction de conscience au XIX^e siècle*, *op. cit.*, p. 234.

48 *Ibid.*, p. 233.

49 Voir Chapitre 6, II- Reconfiguration de l'enseignement secondaire libre et émergence d'une nouvelle génération d'intellectuelles catholiques.

50 Cité par la Vicomtesse d'Adhémar, *Histoire d'une conversion*, *op. cit.*, p. 335.

premiers échanges, Mme d'Adhémar s'engage à lire l'ouvrage de l'abbé sur les rapports entre l'Église et l'État, mais prévient qu'elle n'en fera pas la critique : « la question que vous abordez doit captiver tout chrétien, [mais] n'en est pas moins d'un ordre où l'esprit d'une femme ne saurait porter son jugement⁵¹. » Mme d'Adhémar reproduit les stéréotypes de genre qu'elle a elle-même intégrés et doute de ses compétences sur ces questions.

Proche de Mgr d'Hulst, Frémont évolue dans les rangs du catholicisme libéral. Rallié au nouveau régime, il affirme que le grand défi de la société contemporaine réside dans l'harmonisation du christianisme avec la démocratie triomphante. Il résume ainsi son ouvrage : « 1° Il faut que la République se sépare des doctrines positivistes et libre-penseuses ; 2° Il faut que le Christianisme renonce à s'inféoder aux idées monarchiques du passé⁵². » La vicomtesse n'ose réagir après avoir lu l'ouvrage : « Je suis fort empruntée, n'ayant pas l'habitude d'écrire, encore moins l'habitude d'analyser⁵³. » Elle s'exclame cependant : « combien vos conclusions sont hardies ! ».

Pourtant, Mme d'Adhémar reprend à son compte la pensée politique de l'abbé Frémont dans les ouvrages qu'elle publie plus tard. Elle se méfie beaucoup du milieu royaliste et catholique qu'elle côtoie et qu'elle estime « imbu d'idées étroites, égoïstes, et surtout d'un esprit d'exclusivisme absolu qui fait le plus grand mal aux intérêts de la religion ». Entrée dans l'Église romaine, elle s'oppose au conservatisme politique et social d'une partie de ses coreligionnaires.

Alors que l'abbé Frémont analyse les relations entre Église et société démocratique d'un point de vue global, Mme d'Adhémar reprend la question en l'étudiant au prisme du genre. Frustrée par l'insuffisance de sa propre éducation – qui contraste avec l'idée généralement admise que les protestantes sont bien instruites⁵⁴ –, elle est persuadée que la science ne peut que servir la foi, car deux vérités ne peuvent se nuire⁵⁵. Partant de ce constat, elle déplore le sevrage intellectuel auquel sont soumises les femmes. Elle revient sur sa propre formation :

À l'âge où je pouvais et voulais apprendre, mes parents ne le permirent qu'à demi [...]. On n'admettait alors pour les jeunes filles que les langues vivantes et les arts d'agrément. [En grandissant,] je m'appliquai à apprendre avec une ardeur inconnue. [...] Ce goût tardif de l'étude, si passionné, était considéré comme insolite chez une jeune fille. Je n'obtins rien, même pas des livres. [...] Alors tout mon courage tomba. Je m'affaissai sur moi-même, envahie dans le désœuvrement par une incurable tristesse⁵⁶.

Mme d'Adhémar n'accède véritablement au savoir que lorsqu'elle atteint l'âge adulte, dans une trajectoire largement comparable à celle de Clarisse Coignet. Nées dans un milieu très favorisé,

51 Lettre du 6 novembre 1883, citée in *Ibid.*, p. 3.

52 Lettre du 22 novembre 1883, in *Ibid.*, p. 11.

53 Lettre du 17 novembre 1883, in *Ibid.*, p. 8-9.

54 Gabrielle Houbre, « Demoiselles catholiques et misses protestantes : deux modèles éducatifs antagonistes au XIX^e siècle », *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français*, vol 146, janvier-février-mars 2000, p.49-48.

55 Lettre du 9 mai 1884, citée in Vicomtesse d'Adhémar, *Histoire d'une conversion*, op. cit., p. 160.

56 « Fragments de la vie de Mme d'Adhémar », document exigé pour préparer sa conversion, cité in *Ibid.*, p. 213.

toutes deux furent instruites à domicile par des institutrices privées. Aucune ne fréquenta les bancs de l'école ou ceux du couvent. Une fois mariées, ni l'une, ni l'autre n'ont besoin de travailler pour gagner leur vie. Clarisse Coignet et Mme d'Adhémar profitent toutes deux du loisir que leur offre leur situation et de l'esprit libéral de leur mari pour se cultiver de manière partiellement autodidacte. Elles ont aussi toutes deux la chance de croiser sur leur chemin une figure masculine qui encourage leur soif de connaissance et les guide sur la voie du savoir. Ainsi, Clarisse Coignet aborde la philosophie grâce à Alexandre Massol, qui l'invite à collaborer à *La Morale indépendante* alors que Mme d'Adhémar est soutenue par l'abbé Frémont, qui lui fait lire ses ouvrages, ses sermons et ses auteurs favoris. Dès ses premières lettres, la vicomtesse demande à l'abbé d'être son directeur d'études autant que son directeur de conscience : « Il faut bien cependant que je m'instruise pour être en mesure de défendre les dogmes catholiques ; je veux en faire une étude complète, approfondie, et je vous demande de me diriger dans cette étude⁵⁷. »

L'abbé est enthousiasmé par l'intelligence de sa correspondante : « J'ai le religieux pressentiment que celui de nous deux qui pourrait le plus profiter de cet échange de pensées, ce ne sera pas vous, mais moi⁵⁸. » Comme Massol avec Clarisse Coignet, Frémont pressent d'emblée les compétences intellectuelles de la vicomtesse. Il la traite d'égal à égal, relit et corrige les brouillons de son premier ouvrage, et lui demande en retour de commenter les sermons qu'il s'apprête à prononcer. C'est grâce à cette collaboration intellectuelle que Mme d'Adhémar s'introduit dans les hautes sphères du catholicisme. Elle ne peut se passer du soutien d'un homme d'Église dans ses démarches. Les mots de Pie IX, prononcés dans les années 1950, sont valables pour l'Église du tournant du XIX^e et du XX^e siècle : « Il n'y eut jamais, [...] il n'y aura jamais dans l'Église de magistère légitime des laïques soustrait par Dieu à l'autorité, à la conduite et à la vigilance du magistère sacré⁵⁹ ». Un laïc – au sens de non-clerc –, et *a fortiori* une laïque, ne peuvent s'exprimer publiquement sur des questions relatives à l'institution cléricale sans obtenir au préalable l'aval de l'autorité ecclésiale. Le soutien que l'abbé Frémont apporte à la vicomtesse explique ainsi que Mme d'Adhémar ait pu se lancer dans une carrière d'écrivaine.

C'est par exemple grâce à lui qu'elle peut soumettre son manuscrit à Mgr d'Hulst, recteur de l'Institut catholique. En décembre 1896, l'abbé Frémont consacre même l'un de ses sermons à l'éducation des femmes dans les classes cultivées et appelle ses ouailles à faire un don pour la création de l'Institut des dames du préceptorat chrétien que Mme d'Adhémar souhaite fonder. Par ailleurs, lorsqu'en 1909, la vicomtesse consacre un ouvrage à la controverse qui déchira le monde catholique autour du projet de Mère Marie du Sacré-Cœur en 1898-1899, c'est l'abbé Frémont qui en rédige la préface, pour attester de la véracité des faits rapportés par sa protégée.

Appartenant à une génération née dans la première moitié du XIX^e siècle et à une classe sociale privilégiée où le loisir féminin est la règle, Clarisse Coignet et Mme d'Adhémar sont

57 Lettre du 2 janvier 1884, citée *in Ibid.*, p. 44.

58 Lettre du 26 novembre 1883, citée *in Ibid.*, p. 20.

59 Cité par Étienne Fouilloux, « “Intellectuels catholiques” ? Réflexions sur une naissance différée », art. cit.

devenues des intellectuelles sans avoir exercé, à proprement parler, de profession intellectuelle. Elles confirment le constat réalisé par Marie-Christine Kok-Escalte dans sa réflexion sur les intellectuelles : « pour pouvoir accomplir leur activité, il faut [...] que certaines conditions soient réalisées : elles doivent être débarrassées de la gestion du quotidien, avoir du temps, des loisirs et de l'argent [...]. Être intellectuelle, c'est d'abord *pouvoir* faire⁶⁰ ». Mais alors que Clarisse Coignet, au contact d'un franc-maçon athée, se détache de toute religion institutionnalisée, la vicomtesse marche au contraire à grands pas vers la conversion. La première devient une militante de la laïcité, la deuxième sa détractrice. Ainsi, lorsque Mme d'Adhémar revient sur son enfance, elle se souvient des affres de ce qui fut une instruction « neutre » :

J'ai eu deux institutrices, libres penseuses l'une et l'autre ; puis, pour mon instruction religieuse, j'ai reçu les leçons d'un pasteur [...] séduit par le rationalisme au point d'admettre péniblement la divinité du Christ [...]. Il clôtura son vague enseignement en nous donnant le conseil de chercher notre foi dans l'exercice du libre examen⁶¹.

C'est en réaction à cette éducation qui aurait instillé en elle le « secret levain de doute⁶² » que Mme d'Adhémar se donne pour projet de contribuer à l'instruction catholique des jeunes filles. Après sa conversion, elle songe à fonder un pensionnat qui appliquerait ses idées. L'abbé Frémont l'encourage plutôt à rédiger un ouvrage de conseils⁶³. Mais sur cette question, Dupanloup est d'une autorité incontestée depuis 30 ans déjà : ne serait-il pas présomptueux de prétendre compléter ses travaux ? La vicomtesse se lance malgré tout dans la tâche. À la différence de Dupanloup, elle écrit en tant que catholique ralliée à la République, prête à des concessions avec l'esprit du temps, et déterminée à voir les femmes jouer un rôle dans la société nouvelle.

L'originalité de Mme d'Adhémar dans le monde intellectuel catholique de la fin du XIX^e est frappante. Née hors de l'Église catholique, très attachée à sa sociabilité protestante, pour elle, le catholicisme ne fut pas « une sorte *d'état de nature*⁶⁴ » qu'elle aurait « trouv[é] à la naissance dans [son] patrimoine génétique⁶⁵ ». Le catholicisme représente au contraire chez Mme d'Adhémar « une question intellectuelle qui relève, non pas de l'acceptation passive, mais de l'engagement personnel⁶⁶ ». Peut-être d'ailleurs reste-t-il quelque chose du protestantisme dans l'engagement catholique de la vicomtesse ? Bien qu'elle condamne le libre examen – étant donné la complexité du texte biblique, elle dit ne pouvoir se passer d'une autorité compétente –, son entrée dans le catholicisme est une démarche intellectuelle et raisonnée fondée sur la lecture des textes sacrés.

60 Marie-Christine Kok-Escalte, « Féminisme et sémiotique : les intellectuelles en France, un engagement spécifique ? », *Modern and Contemporary France*, n°1, 1994, p. 21-33.

61 Lettre du 9 mai 1884, in Vicomtesse d'Adhémar, *Histoire d'une conversion*, op. cit., p. 162.

62 Lettre du mari de la vicomtesse à l'abbé Frémont, 12 février 1884, citée in *Ibid.*, p. 81.

63 Lettre du 17 juillet 1891, citée par Caroline Muller, *La direction de conscience au XIX^e siècle*, op. cit., p. 158.

64 Jacques Julliard, « Naissance et mort de l'intellectuel catholique », art. cit.

65 *Ibid.*

66 *Ibid.*

Mme d'Adhémar est ainsi effrayée que sa raison puisse désapprouver le choix du cœur : « J'ai peur de m'instruire, j'ai peur de la controverse, car, s'il était possible que le résultat de mes recherches m'amènât à conclure que le catholicisme n'est pas la vérité, je serais la plus malheureuse⁶⁷. » Elle reste toujours fidèle à sa maxime, qui apparaît en italiques dans son texte : « Il faut savoir ce qu'on croit⁶⁸ ». En outre, la toute première question que la vicomtesse pose à l'abbé après leur rencontre est un réflexe de protestante : « quelle est l'indépendance laissée aux fidèles dans l'Église⁶⁹ ? » Les scrupules de conscience qui jalonnent sa conversion trahissent sa formation dans le protestantisme.

Dans la thèse qu'il consacre aux conversions d'intellectuels au catholicisme entre les années 1885 et 1935, Frédéric Gugelot fait plusieurs constats qui trouvent un écho dans le parcours de la vicomtesse. D'une part, il affirme qu'« à chaque fois, un prêtre a été l'instrument de l'achèvement [du] parcours spirituel [des intellectuels]. Il assure leur formation doctrinale et prépare les actes finaux de leur conversion. C'est un homme qu'ils rencontrent, rarement l'institution⁷⁰ ». Deuxièmement, Frédéric Gugelot souligne l'importance du rapport au texte chez ces convertis : ceux-ci « se situent dans la lignée du retour aux Évangiles perceptible après 1860, mais devançant nettement la pratique de l'Église qui, jusqu'au milieu du XX^e siècle, utilise avec parcimonie l'Écriture⁷¹ ». Cette approche savante de la religion se traduit chez Mme d'Adhémar par la volonté de permettre aux femmes de se cultiver : celles-ci doivent « savoir ce qu'elles croient » pour répondre aux doctrines portant atteinte à leur foi. La vicomtesse marche dans les pas de Dupanloup, qui déclarait que « la femme ignorante, même pieuse, est pour le combat divin un soldat inutile⁷² ».

Si être un intellectuel, c'est se sentir une « responsabilité dans l'ordre de la pensée⁷³ », alors il ne fait aucun doute que la vicomtesse entre dans cette catégorie. Dans son livre de 1895, elle dit que se faire publier relève de son devoir : « L'âme qui est gouvernée par de fortes croyances n'est plus libre de ne pas agir ; [...] l'action la saisit tôt ou tard⁷⁴ ». Pour Mme d'Adhémar, ce serait une faute de ne pas faire connaître ses réflexions et de ne pas proposer des remèdes au mal qui ronge l'Église, d'autant que « 25 années de pratique maternelle » l'ont rendue familière des questions éducatives. D'un point de vue théorique, elle se place dans le sillage de Dupanloup, se décrivant comme une adepte de l'« utilisation apostolique de la femme cultivée ». Tout en revendiquant son héritage, elle cherche à le réactualiser : « Notre travail n'est pas la rédaction d'une paraphrase insignifiante et oiseuse. Il traite des thèmes qui n'ont pas encore été abordés par personne ». Dès les premières pages de son livre, la vicomtesse se présente comme une catholique libérale : il faut « accepter les

67 Lettre du 2 janvier 1884, citée par la Vicomtesse d'Adhémar, *Histoire d'une conversion*, op. cit., p. 44.

68 Lettre du 30 novembre 1883, citée in *Ibid.*, p. 22.

69 *Ibid.*

70 Frédéric Gugelot, *La conversion des intellectuels au catholicisme en France, 1885-1935*, Paris, CNRS éditions, 2007, 559 p., p. 158. La vicomtesse ne figure pas parmi les 150 trajectoires d'intellectuels étudiées.

71 *Ibid.*, p. 81.

72 Cité par Jean-Louis Desbordes, « Les écrits de Mgr Dupanloup sur la haute éducation des femmes », in Françoise Mayeur et Jacques Gadille (dir.), *Éducation et images de la femme chrétienne*, op. cit., p. 30.

73 D'après la formule de l'abbé Berrar, premier conseiller du Centre catholique des intellectuels français en 1966, citée par Étienne Fouilloux, « “Intellectuels catholiques” ? Réflexions sur une naissance différée », art. cit.

74 Vicomtesse d'Adhémar, « Avant-propos », *Nouvelle éducation de la femme dans les classes cultivées*, Paris, Perrin, 1896, 292 p., p. V-XII. Toutes les citations qui suivent viennent de cet avant-propos.

libertés acquises [...] ; émanciper très largement la jeunesse ; [autant de] solutions éminemment libérales [...] seules susceptibles d'approprier désormais l'éducation aux besoins de ceux qui ne veulent rien abdiquer des progrès modernes ni des dogmes chrétiens. » Si Mme d'Adhémar ose prendre la plume, c'est uniquement parce qu'elle milite pour une cause qui la dépasse : « C'est pour Dieu que nous travaillons, que Dieu nous aide ! »

Goût pour l'indépendance de pensée ; soutien d'un prêtre libéral conscient des défaillances de l'Église ; certitude que le savoir ne peut que renforcer la foi ; zèle du néophyte : autant d'éléments qui expliquent le soutien que Mme d'Adhémar apporte à Mère Marie du Sacré-Cœur dans le scandale que celle-ci déclenche avec son livre *Les Religieuses enseignantes et les nécessités de l'apostolat* en 1898. La religieuse y fait état de l'avance de l'école laïque sur les congrégations enseignantes, incapables de fournir à leurs maîtresses et à leurs élèves un savoir digne de ce nom.

D) Une École normale supérieure pour les religieuses : le projet de Mère Marie du Sacré-Cœur

Mère Marie du Sacré-Cœur, de son vrai nom Adrienne Laroche, est née en 1859. Elle intègre la Compagnie de Marie-Notre-Dame en entrant dans la maison d'Issoire en 1879 et en y prêtant ses vœux trois ans plus tard⁷⁵. Cette congrégation fondée par Jeanne de Lestonnac au début du XVII^e siècle se donne pour tâche l'éducation des jeunes filles. Organisée en maisons autonomes, elle ne dépend pas d'une supérieure générale. Mère Marie du Sacré-Cœur y fait figure d'exception, puisqu'elle est titulaire du brevet simple depuis 1876 et du brevet supérieur obtenu dans les années suivantes, à une époque où de nombreuses religieuses se contentent de la lettre d'obédience.

Frappée par la médiocrité de l'instruction des religieuses chargées d'instruire les jeunes filles, Mère Marie du Sacré-Cœur conçoit le projet de fonder une école normale pour les congréganistes. Comme les congrégations à supérieure générale disposent d'une grande autonomie et de leur propre formation en interne, Mère Marie du Sacré-Cœur souhaiterait ouvrir son école normale aux petites congrégations, qui, comme la sienne, dépendent de l'autorité d'un évêque. La réforme est d'autant plus urgente que depuis les années 1880, l'État forme à Sèvres et à Fontenay des maîtresses de haute valeur, capables d'opposer une sérieuse concurrence aux congrégations :

Tous les lycées et collèges de jeunes filles ont à leur tête des femmes sortant des écoles supérieures de l'État avec les grades de professeurs, d'agrégées, de docteurs⁷⁶ ; [...] il est certain que nous sommes notoirement en retard, que la lutte devient difficile, qu'elle sera impossible demain, que l'État peut décréter les grades obligatoires pour l'enseignement et que, ce jour-là, nous ne serons pas prêtes. [...] Notre influence devient nulle. Pour les enfants, pour les familles, nous sommes des arriérées⁷⁷.

75 Ces informations sont empruntées à Françoise Soury-Lavergne, *L'Œuvre éducative de Jeanne de Lestonnac (1556-1640), caractère spécifique de son projet*, thèse dirigée par Pierre Zind, soutenue à Lyon II en 1984, p. 458.

76 Mère Marie du Sacré-Cœur exagère la situation : les enseignantes de l'État ne sont pas docteurs.

77 Citée par la Vicomtesse d'Adhémar, *Une religieuse réformatrice, op. cit.*, p. 43.

La religieuse n'est pas tendre pour les congrégations, qui, d'après elle, auraient formé la génération ayant porté au pouvoir les auteurs des lois laïques. Au lieu de créer des femmes chrétiennes, les couvents auraient perdu toute influence sur la société et seraient dans l'incapacité de préparer les jeunes filles à la vie qui les attend. Ces dernières perdraient, dans les années qui suivent leur sortie du couvent, tout sentiment religieux. Cela serait dû au refus des religieuses d'évoluer avec leur temps : « la plupart [...] sont aussi étrangères aux mœurs et aux besoins de leur pays qu'elles le seraient aux mœurs et aux besoins de l'Empire chinois⁷⁸ ». Mme d'Adhémar justifie le ton employé par son amie : « Les réformateurs n'ont pas coutume de louer ce qu'ils veulent corriger : ils le blâment, c'est leur rôle ; ils ne prennent pas de ménagements, c'est leur tactique⁷⁹. » La religieuse préconise donc la création d'une « École normale supérieure » pouvant rivaliser avec Sèvres et Fontenay en fournissant aux religieuses des études de haut niveau. Cela permettrait ensuite d'offrir aux familles catholiques l'assurance d'un enseignement secondaire digne de ce nom au couvent, où les jeunes filles seraient protégées des affres de la libre-pensée, où l'instruction religieuse aurait sa place, et où la foi catholique imprègnerait tous les programmes. Mère Marie du Sacré-Cœur déclare vouloir rendre aux couvents le rôle de centres intellectuels qu'ils avaient jadis. Ils ne peuvent se réduire à être des sanctuaires de prière. La religieuse insiste d'ailleurs sur la nécessité de différencier de manière plus nette les ordres contemplatifs des ordres enseignants, dont l'emploi du temps, voué à de longues oraisons – sept heures par jour à la Congrégation Marie-Notre-Dame –, ne laisse pas suffisamment de temps pour l'étude.

L'archevêque d'Avignon donne à Mère Marie du Sacré-Cœur son appui et lève la règle de clôture à laquelle elle est soumise. Elle se rend alors à Paris, rassemble un comité de catholiques libéraux et publie au printemps 1898 le premier de ses deux ouvrages, qu'elle a composé au couvent. Elle se rend ensuite à l'École normale des Dames de Saint-André, qui réalise en Belgique le modèle de l'école qu'elle désirerait fonder. L'école de Bruges forme à la fois des religieuses destinées à l'enseignement primaire et d'autres qui se vouent aux écoles gardiennes, dont l'équivalent français est l'école maternelle. Chaque religieuse y garde le costume de son ordre et rejoint sa propre congrégation après avoir suivi les quatre années de formation à Bruges. Le désir de Mère Marie du Sacré-Cœur de mélanger sur ce modèle des novices venues de congrégations différentes dans une même école normale soulève cependant des oppositions en France. Il est vrai, comme le rappelle Françoise Mayeur, que « chaque famille religieuse est jalouse de ses traditions pédagogiques⁸⁰ ». Les congrégations craignent que, formées ainsi, les futures religieuses perdent l'esprit de leur ordre. Mme d'Adhémar retourne cet argument : « il eut été plus exact et plus franc d'avouer qu[e les religieuses] perdraient l'*esprit du passé* pour adopter *celui du présent*, car au fond toute la question se résume en deux mots⁸¹ ».

78 Citée in *Ibid.*, p. 44.

79 *Ibid.*, p. 135.

80 Françoise Mayeur, « Vers un enseignement secondaire catholique des jeunes filles au début du XX^e siècle », *Revue d'histoire de l'Église de France*, tome 81, n°206, 1995, p. 197-205.

81 Vicomtesse d'Adhémar, *Une religieuse réformatrice*, op. cit., p. 192.

Mère Marie du Sacré-Cœur, tout comme Mme d'Adhémar, est convaincue qu'en ce qui concerne l'instruction des filles, les religieuses entretiennent un modèle archaïque. La critique émise par la religieuse est-elle représentative de la situation à l'échelle nationale ? Si Dupanloup avait déjà critiqué l'enseignement des couvents qu'il avait qualifié de trop « frivole », il reste malaisé, d'après Françoise Mayeur, « de savoir dans quelle mesure les critiques adressées par Marie du Sacré-Cœur étaient justifiées, du moins pour toutes les congrégations⁸² ». En l'absence d'étude sérieuse sur les congrégations enseignantes au XIX^e siècle, il est difficile d'évaluer l'enseignement qu'elles donnaient : n'était-il que primaire, ou pouvait-il être qualifié de secondaire ? Le portrait qu'en fait Mère Marie du Sacré-Cœur est en tout cas à charge. Dans une lettre à l'abbé Frémont, elle écrit que dans les couvents, à part quelques rares exceptions, on croit que c'est le diable qui a inventé l'instruction de la femme⁸³. Cela rappelle l'article du *Bulletin de la SGEE* qui considérait que le démon avait toujours tenté la femme avec le fruit de la connaissance pour faire chuter l'homme⁸⁴. À cette relecture de la Genèse, Mère Marie du Sacré-Cœur oppose la sienne :

Dieu résolut [...] de donner à l'homme une compagne *semblable à lui* ; une compagne douée d'une intelligence, sœur de son intelligence [...] ! Dans le concept divin, l'identité était si complète que, pour ces deux êtres, Dieu voulut une création unique. De l'homme, il tira la femme. [...] Leur union n'est pas hiérarchique, elle est harmonique⁸⁵.

À cette justification du droit des femmes à la vie intellectuelle s'ajoute une litanie de saintes « savantes », que Mère Marie du Sacré-Cœur énumère afin de montrer combien le savoir est un rempart sûr contre l'erreur. À l'instar de Mme d'Adhémar, elle est convaincue que Dieu étant vérité, il n'a pas besoin des ténèbres pour régner. Mère Marie du Sacré-Cœur veut faire des religieuses des personnes à la conscience éclairée.

E) Mère Marie du Sacré-Cœur, héroïne éponyme de l'ouvrage de Mme d'Adhémar : la personnalisation d'une controverse

En 1909, dans l'ouvrage qu'elle consacre à Mère Marie du Sacré-Cœur, Mme d'Adhémar assume son rôle de témoin direct de l'affaire et de militante aux côtés des réformateurs dix ans plus tôt. Toutefois, sans utiliser le terme, elle se présente aussi comme une historienne. L'abbé Frémont, qui signe la préface, le confirme : « Votre livre n'est pas un livre de *doctrine*, mais un livre *d'histoire*⁸⁶. » L'abbé se fait le garant de la « scientificité » de l'ouvrage de sa protégée. Il faut dire que le texte de Mme d'Adhémar repose sur de nombreux documents historiques tels que des

82 Françoise Mayeur, « Vers un enseignement secondaire catholique des jeunes filles au début du XX^e siècle », art. cit.

83 Lettre du 4 octobre 1896, citée in Vicomtesse d'Adhémar, *Une religieuse réformatrice, op. cit.*, p. 73.

84 Gabriel Alix, « Les lois opportunistes et l'éducation de la femme », *Bulletin de la SGEE*, août 1895.

85 Citée in Vicomtesse d'Adhémar, *Une religieuse réformatrice, op. cit.*, p. 334-335.

86 Abbé Frémont, Lettre à la vicomtesse datée du 24 décembre 1908, utilisée comme préface, in *Ibid.*, p. III.

correspondances et des articles de presse. Mère Marie du Sacré-Cœur ayant accidentellement trouvé la mort en 1901, Mme d'Adhémar est la dépositaire de ses archives ainsi que de sa mémoire.

Le contexte de rédaction de l'ouvrage de Mme d'Adhémar n'est pas anodin : en 1909, les congrégations sont victimes depuis huit ans de la loi sur les associations qui a établi un régime d'exception et a conduit nombre de religieuses à quitter l'Hexagone⁸⁷. Mme d'Adhémar considère ainsi qu'il est « à propos de présenter aux catholiques [...] une grande figure de Religieuse, dans le moment où l'incrédulité, assise aux conseils de la nation, a fermé les couvents⁸⁸ ». Il faut ajouter que depuis 1904, une loi interdit aux congrégations la pratique de l'enseignement. Pour Mme d'Adhémar, cela démontre *a posteriori* la justesse du combat de Mère Marie du Sacré-Cœur et l'existence de « catholiques zélés et clairvoyants [prêts à] relever le niveau de l'instruction de la femme⁸⁹ ». Pour Mme d'Adhémar, la situation du pays impose aux témoins de la controverse de parler sans délai. Son livre est le premier récit complet de l'affaire. Il n'en reste pas moins un plaidoyer en faveur de la cause défendue sans succès par Mère Marie du Sacré-Cœur.

Le livre de la vicomtesse s'intitule *Une religieuse réformatrice : la mère Marie du Sacré-Cœur, de 1895 à 1901*. Comme les bornes chronologiques le sous-entendent, cet ouvrage n'est pas une biographie, puisqu'il se concentre sur les six dernières années de la vie de la religieuse, qui correspondent à l'époque du scandale et à la période où Mme d'Adhémar a personnellement connu la religieuse, puisqu'elle entre en contact avec elle au printemps 1896. L'ouvrage relate un passé commun partagé par la vicomtesse et la religieuse. Alors que l'ouvrage de Mme d'Adhémar aurait pu s'intituler *Le scandale des "Religieuses enseignantes"*, l'auteure choisit délibérément de lui donner pour titre le nom de la religieuse à l'origine de l'affaire. Si les hagiographies de supérieures d'ordres religieux sont légion dans le catholicisme au XIX^e siècle, l'ouvrage de la vicomtesse n'entre en aucun cas dans cette catégorie. Le portrait que Mme d'Adhémar brosse de Mère Marie du Sacré-Cœur ne figure d'ailleurs pas parmi les biographies de religieuses étudiées par Claude Langlois⁹⁰, ni dans l'étude de Gérard Cholvy⁹¹. L'histoire de la religieuse d'Issoire détone en effet par rapport à ces ouvrages d'édification destinés le plus souvent à un usage interne au sein d'une congrégation. L'ouvrage de Mme d'Adhémar est destiné au grand public ; il ne reproduit pas les codes du genre hagiographique ; il présente Mère Marie du Sacré-Cœur comme une personnalité indépendante de toute congrégation, proposant une réforme à l'échelle de toute l'Église. Mme d'Adhémar met en avant les qualités de la religieuse qui sont à l'opposé de celles sur lesquelles insistent les hagiographies. C'est pour son dynamisme, son audace, son non-conformisme et pour sa capacité à défier une hiérarchie hostile que la vicomtesse loue Mère Marie du Sacré-Cœur.

87 Voir Christian Sorrel, *La République contre les congrégations*, op. cit. et Patrick Cabanel, Jean-Dominique Durand (dir.), *Le Grand Exil des congrégations religieuses françaises, 1901-1914*, Paris, Cerf Histoire, 2005.

88 Vicomtesse d'Adhémar, *Une religieuse réformatrice*, op. cit., p. IX.

89 *Ibid.*, p. VII.

90 Claude Langlois (préface de René Rémond), *Le catholicisme au féminin : les congrégations françaises à supérieure générale au XIX^e siècle*, Paris, Cerf, 1984. L'étude de Claude Langlois porte sur les congrégations à supérieures générales, ce qui n'est pas le cas de la congrégation de Mère Marie du Sacré-Cœur.

91 Gérard Cholvy, *Le XIX^e siècle, "Grand siècle" des religieuses françaises*, Perpignan, Artège, 2012.

Elle se souvient de leur première rencontre : « Je me sentais en présence d'une personnalité telle que je n'en avais pas encore rencontré dans les couvents. [...] Celle-ci était véritablement une éducatrice et une apôtre⁹². » Le profil de cette religieuse contraste avec celui de la supérieure du couvent d'Issoire, dont « l'esprit incertain s'épouvantait de toute perspective nouvelle, et [dont l']âme troublée passait de la confiance à la crainte chaque fois que la conversation quittait le domaine du sentiment pour entrer dans celui des idées⁹³ ». Lors du scandale déclenché par son livre, la Mère Marie du Sacré-Cœur trouve refuge chez Mme d'Adhémar, qui déclare : « Je l'ai vue vivre, sous mon toit, des journées moyennes de 18 heures⁹⁴. »

En mettant la religieuse au cœur de son récit, Mme d'Adhémar donne une histoire à une femme condamnée à ne pas en avoir. Rejetée partout après la réprobation de son ouvrage par la Congrégation des évêques et réguliers à Rome en 1899, Mère Marie du Sacré-Cœur n'a plus droit de cité dans la mémoire des catholiques français. Pour beaucoup, elle est à ranger avec les Loisy et autres modernistes qui ont trahi l'institution. Le texte de la vicomtesse vise donc à réhabiliter une personnalité mise au ban de l'Église. Dès les premières pages de son livre, Mme d'Adhémar rappelle d'ailleurs que si Mère Marie du Sacré-Cœur fut condamnée par de nombreux évêques français et par une institution romaine, le pape avait initialement donné sa bénédiction à son projet en avril 1898, et qu'il continua à soutenir la religieuse lors d'un entretien personnel en mai 1899. Par ailleurs, le texte de la religieuse avait initialement bénéficié de l'*imprimatur*, c'est-à-dire d'une autorisation officielle d'être publié, donnée par l'archevêque d'Avignon, après que Mère Marie du Sacré-Cœur eut essuyé un refus de la part de celui de Clermont. Bénéficiant d'une faible marge de manœuvre dans une telle institution, Mère Marie du Sacré-Cœur persévère à chaque entrave qui lui est opposée. Pour nombre de ses détracteurs, c'est une attitude condamnable, le rôle d'une religieuse étant de se soumettre aux décisions venues d'en haut.

Pour contrer ce type d'accusations qui se cristallise à cette époque sous l'étiquette du modernisme, Mme d'Adhémar, au début de son ouvrage, se dissocie de ce courant, défini par le pape en 1907 comme une insoumission aux institutions cléricales. La préface que l'abbé Frémont rédige à l'ouvrage est d'ailleurs très claire sur ce point : « Ni vous, ni moi, nous ne sommes des modernistes. Ni vous, ni moi, nous ne contestons la valeur objective et historique des motifs de crédibilité sur lesquels repose la foi catholique. N'ai-je pas réfuté quelques-unes des erreurs de l'abbé Loisy, le grand gonfalonier du modernisme biblique⁹⁵ ? » Non seulement Frémont condamne les thèses de Loisy, mais il le fait dans le salon de la vicomtesse d'Adhémar lors de plusieurs conférences, entre janvier et mars 1908. Le lot commun des réformateurs n'est-il pas toujours devoir rassurer sur leur orthodoxie ? Car la frontière est parfois ténue entre les catholiques libéraux et les penseurs modernistes. Si le modernisme, tel qu'il est défini par Étienne Fouilloux, consiste à

92 Vicomtesse d'Adhémar, *Une religieuse réformatrice, op. cit.*, p. 59.

93 *Ibid.*, p. 61.

94 *Ibid.*, p. 110.

95 Abbé Frémont, Lettre à la vicomtesse datée du 24 décembre 1908, utilisée comme préface, Vicomtesse d'Adhémar, *Une religieuse réformatrice, op. cit.*, p. IV.

« présenter le message chrétien d'une manière compatible avec l'état des connaissances ambiantes⁹⁶ », l'abbé Frémont et la vicomtesse d'Adhémar peuvent à juste titre être accusés de modernisme, ce qu'ils s'empressent de réfuter à chaque prise de parole.

S'inscrivant à l'origine dans un débat interne à l'Église, le combat de Mère Marie du Sacré-Cœur est si médiatisé qu'il s'étend bien au-delà de cette sphère. Avec son ouvrage de 1909, Mme d'Adhémar parachève ce mouvement : l'histoire de la religieuse devient sous sa plume une page de l'histoire nationale. En mettant la personnalité de Mère Marie du Sacré-Cœur au centre de son récit, Mme d'Adhémar reproduit le schéma originel de la controverse, où les ennemis du projet cherchent à discréditer son initiatrice. Le *Bulletin de la SGEE* considère ainsi en 1899 que la religieuse a pris le prétexte de son projet pour échapper aux contraintes de la claustration : « Il semble qu[e Mère Marie du Sacré-Cœur] ait surtout couru le monde, c'est-à-dire tout au moins la France et la Belgique, ainsi que la Suisse⁹⁷ ». En s'exposant ainsi, la sœur contrevient à l'une des règles les plus fondamentales de l'état religieux, celle du retrait loin du monde et de l'effacement individuel. La critique publiée dans le *Bulletin de la SGEE* par Albert d'Herbelot met en lumière les procédés de discrédit utilisés contre une femme qui prétend faire publicité de son intelligence. Lorsque Mère Marie du Sacré-Cœur publie, un an après les *Religieuses enseignantes*, un autre ouvrage beaucoup plus modéré sous le titre *La Formation catholique de la femme contemporaine*, le critique considère que c'est « un livre encore assez prétentieux et rempli d'un grand contentement de soi-même », autant de défauts inacceptables chez une femme, et *a fortiori* chez une religieuse. Albert d'Herbelot dénie à la religieuse le droit d'adopter une posture intellectuelle – cela relève du péché d'orgueil – et celui de s'exprimer sur des sujets trop élevés pour être de sa compétence.

Si les critiques se concentrent sur la personnalité de Mère Marie du Sacré-Cœur, c'est parce qu'elle fut forcée, malgré elle, de s'exposer personnellement. Ainsi, Mme d'Adhémar rapporte qu'après avoir préparé avec un comité de laïcs et d'ecclésiastiques un *Appel aux catholiques de France* destiné à être envoyé aux évêques du pays, la religieuse fut forcée d'y apposer sa seule signature malgré ses protestations : « Les laïcs se sont retranchés derrière les évêques, les évêques derrière les cardinaux, et le respect de la hiérarchie me laisse sans appui⁹⁸. »

Si Mme d'Adhémar se focalise sur la religieuse dans son livre, c'est aussi parce que son parcours témoigne en lui-même des insuffisances de l'instruction délivrée dans les congrégations. Mme d'Adhémar rapporte par exemple une conversation étonnante qu'elle eut avec la religieuse :

“Lisiez-vous, au moins, quelquefois, pour vous reposer ? lui disais-je un soir.

- Mais [...] où aurais-je trouvé le temps de lire, et qui m'aurait donné des livres ?”

96 Étienne Fouilloux, « “Intellectuels catholiques” ? Réflexions sur une naissance différée », art. cit.

97 A. d'Herbelot, « Les Religieuses enseignantes », *Bulletin de la SGEE*, avril 1899.

98 Citée par la Vicomtesse d'Adhémar, *Une religieuse réformatrice*, op. cit., p. 127.

Quel jour cette réponse ne jette-t-elle pas sur son œuvre littéraire ! - Elle n'avait donc rien lu ; elle ne connaissait aucune des grandes productions de l'esprit humain⁹⁹ !

Mme d'Adhémar explique les faiblesses du texte de la religieuse par l'insuffisance de son instruction. Par ailleurs, rédigé dans l'urgence au couvent alors que la religieuse était temporairement exemptée de certaines obligations de la vie quotidienne, son manuscrit fut ensuite relu par moult conseillers qui l'annotèrent, ce qui eut pour effet de rendre l'argumentaire encore plus confus qu'auparavant. Mme d'Adhémar conclut son plaidoyer en écrivant :

Disons-le franchement, la Mère Marie du Sacré-Cœur n'eut pas de talent ; [...] elle eut du génie. [...] En prenant la plume dans sa cellule, elle ne pensait pas aux couronnes des académies ni à la gloire littéraire. Elle n'avait qu'un seul souci, le salut des âmes et la gloire de Dieu. L'oubli, qui est peut-être réservé à son livre, n'atteindra pas les idées vitales qu'elle a répandues, tant il est vrai que le fond prime la forme¹⁰⁰.

Après avoir montré la capacité de la religieuse à développer des compétences étouffées dans sa vie de cloîtrée – affirmer une pensée personnelle voire dissidente, mobiliser un réseau, mettre sur pied une campagne de presse, produire un ouvrage destiné à être lu du grand public –, Mme d'Adhémar termine le portrait de Mère Marie du Sacré-Cœur en rappelant que cette dernière n'a jamais agi pour se mettre en avant. Sa célébrité n'est qu'un accident. Plus encore que pour une laïque, l'idée qu'une religieuse ait pu vouloir exister publiquement est inacceptable, y compris aux yeux d'une écrivaine impliquée dans les débats de société comme la vicomtesse d'Adhémar.

II- Enseignantes laïques et religieuses enseignantes au cœur des polémiques : la controverse comme espace propice à une expression intellectuelle au féminin

Face à l'envergure de la polémique qui suit la publication des *Religieuses enseignantes*, l'historien Émile Poulat s'exclame : « Pourquoi cette tempête dans un verre d'eau, cette disproportion énorme entre un projet étroitement circonscrit et l'agitation qu'il provoque jusqu'à motiver un jugement des plus hautes autorités romaines¹⁰¹ ? » Il s'agit ici de mobiliser la notion de controverse pour analyser la couverture médiatique donnée à cet ouvrage : le processus conflictuel

99 Vicomtesse d'Adhémar, *Une religieuse réformatrice*, op. cit., p. 69.

100 *Ibid.*, p. 71.

101 Émile Poulat, *Liberté, laïcité. La Guerre des Deux France et le principe de la modernité*, op. cit., p. 273.

permet en effet de révéler des rapports de forces internes à un groupe et de faire apparaître nettement les clivages internes invisibles dans les périodes où le consensus n'est pas brisé¹⁰².

Si l'histoire religieuse s'est intéressée aux tensions que l'affaire des *Religieuses enseignantes* soulève au sein des catholiques entre une tendance moderniste et une tendance traditionaliste, la réception de ce texte chez les défenseurs de l'enseignement laïque n'a pas été étudiée. Pourtant, cette affaire ne relève pas que de l'histoire religieuse, elle est aussi un objet pour l'histoire intellectuelle. Intéressées par les questions qu'aborde la religieuse, de nombreuses intellectuelles partisans de l'école laïque prennent la plume pour commenter son texte. Elles s'approprient la pratique du compte-rendu critique, qui leur est souvent plus accessible que l'article d'opinion, et en font un instrument dans la controverse : en cette fin de XIX^e siècle, le compte-rendu « constitue parfois une arme critique bien plus efficace que l'article de doctrine¹⁰³ ». La controverse offre à ses actrices les moyens de se construire une stature d'intellectuelle : après Mère Marie du Sacré-Cœur, qui joue malgré elle un rôle d'« agitateur[rice] d'idées dans la société¹⁰⁴ », les militantes de l'école laïque entrent à leur tour dans la bataille des représentations et font entendre leur voix.

La controverse autour de la formation des enseignantes dépasse le seul livre de Mère Marie du Sacré-Cœur : trois autres textes alimentent les débats sur cette question à la même époque. *La Revue des deux mondes* publie en 1897 un article sur les enseignantes laïques qui fait grand bruit. *Les morts qui parlent* de Melchior de Vogüé (1899) et *Les Sévriennes* de Gabrielle Réval (1900) ébranlent quant à eux les écoles normales supérieures de Fontenay et de Sèvres, provoquant une vague d'indignation à gauche. Après avoir forcé l'admiration de Mère Marie du Sacré-Cœur, les intellectuelles formées par l'école laïque sont visées par de violentes attaques. Elles prennent la plume pour y répondre. Les controverses qui agitent le monde médiatique au sujet de l'instruction des filles entre 1898 et 1900 constituent ainsi un espace propice à la prise de parole féminine.

A) « Une affaire qui divise les honnêtes gens... » : la réception des Religieuses enseignantes dans le monde catholique

Alors qu'elle fait la promotion de son propre livre publié en 1895, Mme d'Adhémar est invitée par Georges Goyau, un catholique libéral spécialiste de l'histoire de l'Église, à entrer en contact avec Mère Marie du Sacré-Cœur. Mme d'Adhémar met de côté son projet d'Institut des dames du préceptorat chrétien pour apporter son soutien à celui de la religieuse.

102 Cyril Lemieux, « À quoi sert l'analyse des controverses ? », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 2007/1, n°25, p. 191-212.

103 Laurent Mucchielli cité par Hélène Charron, (préface de Marie-Rose Lagrave), *Les formes de l'illégitimité intellectuelle*, *op. cit.*, p. 34.

104 C'est ainsi qu'Étienne Fouilloux définit les intellectuels, in « “Intellectuels catholiques” ? Réflexions sur une naissance différée », *art. cit.*

Comme Mme d'Adhémar, Mère Marie du Sacré-Cœur s'assure d'abord du soutien de Mgr d'Hulst, qui déclare en 1895 que l'œuvre à laquelle elle s'attelle est nécessaire¹⁰⁵. Conscient des lacunes de l'instruction congréganiste, il a déjà fondé des cours supérieurs de filles chez les Dames de l'Assomption. Il se méfie cependant de la réaction des grandes congrégations, qui se sentiront attaquées dans leurs prérogatives par la création d'une école normale nationale, et encourage la religieuse à contacter dans un premier temps les supérieures et les évêques. Mais Mère Marie du Sacré-Cœur ne peut en 1899 faire état que de cinq adhésions de supérieures générales, alors qu'à cette date, la France compte plus de 200 congrégations qui se consacrent majoritairement à l'enseignement¹⁰⁶. Mère Marie du Sacré-Cœur réussit cependant à réunir l'adhésion de 17 évêques, tout en rencontrant de fortes oppositions, comme celle de l'archevêque de Paris.

Alors qu'elle envisage de lancer une campagne de presse pour donner de la visibilité à son projet, Mgr d'Hulst dissuade la religieuse d'écrire dans la *Libre Parole*, qu'elle avait le projet de solliciter. De son côté, il accepte de patronner l'œuvre, mais refuse de la diriger, car il est trop occupé par l'Institut catholique. Mère Marie du Sacré-Cœur ne peut pas compter longtemps sur son soutien : Mgr d'Hulst décède en novembre 1896. Mme d'Adhémar est d'ailleurs convaincue que si ce dernier avait vécu, la controverse n'aurait pas pris cette forme : « [II] aurait réprouvé les procédés odieux employés contre la réformatrice, et il serait devenu un vengeur lorsque la calomnie osa s'attaquer à une religieuse sans défense et digne de tous les respects¹⁰⁷. » À la mort de Mgr d'Hulst, Mère Marie du Sacré-Cœur cherche des soutiens parmi les catholiques libéraux. Avec Mme d'Adhémar, elle rend visite aux publicistes Jules Lemaître et François Coppée, essayant de rallier le plus de plumes catholiques à sa cause. Elle obtient aussi l'aide de Georges Fonsegrive, directeur de *La Quinzaine*, revue amenée à disparaître en 1907 avec la crise moderniste. Dans *La Quinzaine*, ce dernier défend la religieuse en citant un texte de Mgr d'Hulst : « il faut l'avouer, si les jeunes filles respirent dans [les couvents] une atmosphère chrétienne, si l'on y travaille avec plus de soin qu'ailleurs à leur éducation, l'enseignement proprement dit a besoin d'y progresser¹⁰⁸ ».

Mais lors de la publication de cet article en août 1898, la controverse est déjà lancée depuis plusieurs mois. Dès le 25 mai, Mgr Turinaz, évêque de Nancy, réfute dans *Le Correspondant* l'idée que les congrégations seraient en perte de vitesse face à l'enseignement laïque. Il considère les enseignantes congréganistes tout à fait dignes de leur mission et confirme le présage de l'abbé Frémont dans sa préface aux *Religieuses enseignantes* lorsqu'il écrivait : « Niera-t-on l'infériorité relative des méthodes [...] dans nos pensionnats religieux, pour l'éducation des femmes ? - Oui, je le sais, on niera cela, comme dans une autre sphère on a nié, durant 25 ans, [...] l'avenir certain de la

105 Lettre du 8 août 1895 de Mgr d'Hulst à la religieuse, citée par la Vicomtesse d'Adhémar, *Une religieuse réformatrice, op. cit.*, p. 18.

106 Claude Langlois, « Aux origines de l'enseignement secondaire catholique des jeunes filles. Jalons pour une enquête. 1896-1914 », in Françoise Mayeur et Jacques Gadille (dir.), *Éducation et images de la femme chrétienne, op. cit.*, p. 84-85.

107 Vicomtesse d'Adhémar, *Une religieuse réformatrice, op. cit.*, p. 64.

108 Cité in *Ibid.*, p.22.

République¹⁰⁹. » À l'inverse de l'abbé Frémont, Mgr Turinaz dit sa méfiance envers une instruction trop ambitieuse pour les jeunes filles, considérant que leur rôle premier est de devenir des maîtresses de maison. Parce qu'au détour d'une phrase, Mère Marie du Sacré-Cœur évoque la coéducation aux États-Unis, l'évêque de Nancy l'accuse de vouloir changer les Françaises en amazones, à l'image des Américaines. Elle est dès lors accusée d'américanisme, un mouvement libéral né aux États-Unis et condamné par le pape au début de l'année 1899.

La Société générale d'éducation et d'enseignement, fidèle à la ligne qu'elle suit depuis le vote de la loi Sée, se met elle aussi en branle. Trois articles paraissent dans son bulletin. En juillet 1898, d'Herbelot fait à Mère Marie du Sacré-Cœur le reproche de son indiscretion : les difficultés que rencontre l'Église catholique ne doivent pas être étalées au grand jour. Il va plus loin : « Notre auteur poursuit l'examen de conscience... des autres¹¹⁰. » Il accuse la religieuse d'avoir porté des accusations injustifiées sur d'autres sœurs. Mère Marie du Sacré-Cœur est condamnée pour avoir défié les règles qui régissent son statut, pour être passée de l'introspection, qui est la règle des femmes de son état, à l'extraversion, comportement contre-nature pour une religieuse. Alors que Mgr Turinaz condamnait la religieuse pour américanisme, Albert d'Herbelot l'accuse ici de féminisme, considérant qu'elle cherche à mettre l'éducation des jeunes filles au même niveau que celle des garçons. Pour lui, cela serait « la violation des lois naturelles, [...] la violation du plan et des desseins de la divine Providence qui a créé l'homme et la femme, non pas pour qu'ils luttent l'un contre l'autre [mais] pour qu'ils se complètent en s'unissant et en associant leurs facultés ». Le *Bulletin de la SGEE* dénonce aussi l'admiration que la religieuse exprime envers Sèvres et Fontenay. Le rôle d'une religieuse n'est certainement pas de flatter ainsi l'Université, encore moins d'appeler à l'imiter. Car Mère Marie du Sacré-Cœur préconise que les programmes de l'Université soient appliqués dans l'école normale congréganiste qu'elle souhaite ouvrir. En effet, il serait impossible de créer de toutes pièces un programme commun faisant consensus entre les différentes congrégations amenées à confier leurs novices à cette école normale. Le programme de l'Université a l'avantage d'être déjà établi et de permettre de préparer aux différents concours et examens. Pour Albert d'Herbelot, ce désir d'imiter l'Université est funeste : « La licence, l'agrégation, tous ces diplômes qui ne se peuvent conquérir qu'à Sèvres, faut-il donc y renoncer ? [...] Nos femmes et nos filles peuvent se passer du bonnet de docteur, et, quant aux religieuses, la cornette est certainement la coiffure qui leur convient le mieux. »

C'est donc autour de la Société générale d'éducation et d'enseignement que le consensus s'établit contre *Les Religieuses enseignantes*. Ainsi, les évêques de Tours, Blois, Clermont et Troyes font parvenir à l'association leurs félicitations, et la revue *Études*, dirigée par les jésuites, approuve le texte d'Albert d'Herbelot¹¹¹. La vicomtesse d'Adhémar, dix ans plus tard, rappelle le rôle central joué par la SGEE dans la campagne visant à décrédibiliser Mère Marie du Sacré-Cœur : elle

109 Abbé Frémont, préface à Mère Marie du Sacré-Cœur, *Les Religieuses enseignantes et les nécessités de l'apostolat*, Paris, X. Rondelet, 1898, p. XXI.

110 A. d'Herbelot, « La question des religieuses enseignantes », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1898.

111 Anonyme, « Mélanges et notes – la question des religieuses enseignantes », *Bulletin de la SGEE*, août 1898.

considère que le discours prononcé par Keller, vice-président de l'association, lors de son assemblée générale de mai 1898, « donna le mot d'ordre de l'attitude hostile qui fut, dès lors, à Paris et en province, celle des catholiques réactionnaires¹¹² ».

Fort de son succès de scandale, le livre est édité sept fois. Mère Marie du Sacré-Cœur, qui a trouvé refuge chez Mme d'Adhémar, reçoit de la part de l'Argus de la presse 1300 articles qui citent son livre dans la presse quotidienne. Elle y répond dans sa préface à la cinquième édition, publiée ensuite sous forme de brochure. Elle réfute les attaques *ad hominem* prononcées contre elle et répond au reproche d'indiscrétion : ce qui est grave, c'est non que les défaillances des congrégations soient connues du public, mais qu'elles existent sans être combattues. La controverse joue pour elle comme un apprentissage de la combattivité. Le scandale force Mère Marie du Sacré-Cœur à exposer publiquement ses désaccords avec ses contradicteurs : puisqu'il s'agit de convaincre une large audience, il devient nécessaire de « maîtriser les moyens de convaincre et de mobiliser le public par l'argumentation et la production de preuves¹¹³ ». Ce sont autant de compétences que la religieuse n'a jamais développées dans sa formation initiale.

Face aux divisions de l'épiscopat français au sujet des *Religieuses enseignantes*, la Congrégation des évêques et réguliers blâme l'ouvrage en mars 1899. Mère Marie du Sacré-Cœur, tiraillée entre son désir de persévérer pour sauver son projet et la nécessité de se soumettre pour se conformer aux règles du catholicisme, retire son livre du commerce, bien qu'il n'ait pas officiellement été mis à l'index. Elle n'est cependant plus en mesure de réintégrer un couvent, précédée qu'elle est par sa réputation. Lors d'une entrevue le 18 mai 1899, le pape l'assure de son soutien et la dispense de vie commune, tout en l'autorisant à garder l'habit religieux. Elle fonde alors à Paris l'Institut Sainte-Paule où elle prépare des jeunes filles aux examens de l'enseignement en leur offrant une instruction de haut niveau dans un environnement fortement catholique. Pour fonder cet établissement, Mère Marie du Sacré-Cœur reçoit des dons qui auraient suffi à créer une école normale de religieuses si elle avait obtenu l'aval du clergé¹¹⁴. Cette école assure son existence matérielle dans les dernières années de sa courte vie, puisque, déjà affaiblie par la maladie, elle meurt écrasée par une voiture en 1901, à 42 ans. À sa fondation en 1899, l'Institution Sainte-Paule aurait déjà permis aux meilleures élèves de préparer soit le brevet supérieur, soit le baccalauréat, soit la licence, la religieuse ayant obtenu le concours de professeurs de renom¹¹⁵.

Le récit de ces faits ne suffit pas à expliquer le scandale qui accueillit l'œuvre de Mère Marie du Sacré-Cœur. Pourquoi l'ouvrage de Mme d'Adhémar n'a-t-il pas fait l'objet de la même défiance ? Selon la vicomtesse, la réponse réside dans le désir de la religieuse de s'adresser aux « classes démocratiques ». Autant le projet de Mme d'Adhémar à destination des « classes cultivées » est acceptable, puisqu'il ne vise qu'à consolider le « capital culturel » de l'aristocratie, autant la volonté d'offrir aux jeunes filles des « couches nouvelles » une instruction secondaire

112 Vicomtesse d'Adhémar, *Une religieuse réformatrice, op. cit.*, p. 117.

113 Cyril Lemieux, « À quoi sert l'analyse des controverses ? », art. cit.

114 Vicomtesse d'Adhémar, *Une religieuse réformatrice, op. cit.*, p. 119.

115 *Ibid.*, p. 405.

paraît contrevenir à l'ordre social. Selon la lecture de Mme d'Adhémar, c'est donc parce que le projet de la religieuse s'accommode de la démocratie et reconnaît le droit de toutes les jeunes filles, quelle que soit leur origine, à une instruction secondaire, que la hiérarchie et la presse catholiques, en majorité guidées par une pensée « aristocratique », crient au loup. Au conservatisme religieux des traditionalistes s'ajoute donc leur conservatisme social :

Tant de bruit sur un sujet qui paraît intéresser exclusivement les congrégations religieuses prouve à quel point la culture intellectuelle, là où elle est susceptible d'entraîner la femme dans le courant démocratique, [déclenche] les violences de ceux [...] qui l'ont admise pour les hautes classes avec l'arrière-pensée de l'y séquestrer¹¹⁶.

Si, plus que Mme d'Adhémar, Mère Marie du Sacré-Cœur s'attire les foudres des catholiques, c'est aussi parce qu'à l'inverse de la vicomtesse qui s'exprime en tant que laïque et propose un projet concernant des institutrices privées, elle prend la parole en tant que religieuse et dénonce les insuffisances de tout l'enseignement congréganiste. Ce faisant, comme dans toute controverse, elle met à l'épreuve « la capacité d'une communauté de pairs à résoudre *par ses propres protocoles* le différend apparu en son sein¹¹⁷ ». En introduisant ses réflexions dans l'espace public, la religieuse trahit son camp. Le *Bulletin de la SGEE* écrit ainsi :

Ce qui devrait le plus ouvrir les yeux aux promoteurs du projet d'école normale [...] c'est la joie subite et mal contenue de nos adversaires. À peine le livre [...] a-t-il été connu que la [revue] de M. Camille Sée a salué en lui « le plus terrible réquisitoire contre l'enseignement des couvents. Un écrivain profane n'aurait certainement pas osé tracer un tableau de l'abaissement intellectuel des maisons congréganistes comme celui que présente cet auteur, dont la compétence et la bonne foi ne sont pas discutables »¹¹⁸.

En critiquant ainsi le livre, les polémistes, paradoxalement, participent à sa publicité. Il faut par conséquent qu'un arbitre mette fin à cette controverse : c'est par le blâme de la Congrégation des évêques et des réguliers qu'est obtenu ce que Cyril Lemieux appelle le « reconfinement de la controverse, qui est indissociablement une réaffirmation de souveraineté¹¹⁹ ».

116 *Ibid.*, p. 90-91.

117 Cyril Lemieux, « À quoi sert l'analyse des controverses ? », art. cit.

118 Anonyme, « Mélanges et notes – la question des religieuses enseignantes », *Bulletin de la SGEE*, août 1898.

119 Cyril Lemieux, « À quoi sert l'analyse des controverses ? », art. cit.

B) « une affaire qui divise les honnêtes gens... et qui est exploitée par les autres » : les Religieuses enseignantes, une aubaine pour les militantes de l'école laïque

Mère Marie du Sacré-Cœur se doutait que sa lucidité face aux progrès de l'instruction féminine dans l'Université lui attirerait des ennuis. Dans une lettre de 1896 à l'abbé Frémont, elle exprime sa peur d'avoir trop encensé les grandes écoles laïques. Celui-ci lui répond :

N'apparaissez pas comme une femme révolutionnaire et d'un criticisme aigu. [...] Les écrits demeurent, et il faut que le vôtre ne soit pas une pierre d'achoppement¹²⁰. [...] Ne le publiez qu'après l'avoir vu et revu, car toutes les vérités [...] qu'il contient feraient [...] la joie des adversaires de l'Église. Ils s'en empareraient aussitôt pour justifier toutes leurs mesures scolaires depuis 25 ans, et ce n'est pas le but que vous poursuivez¹²¹.

La religieuse et l'abbé ont raison de s'inquiéter : *Les Religieuses enseignantes* sont une aubaine pour le camp laïque. Mme d'Adhémar considère comme une grande infortune la couverture positive de l'ouvrage dans les journaux républicains comme *Le Temps* et *La République française* ainsi que dans les périodiques d'inspiration protestante comme *Le Journal de Genève* et la *Revue chrétienne*¹²². La presse pédagogique laïque fait elle aussi son miel de l'ouvrage.

Un mois après sa parution, la *Revue pédagogique* en publie un compte-rendu critique anonyme. L'auteur considère l'ouvrage comme un livre de bonne foi, bien qu'on y retrouve les attaques ordinaires contre l'école sans Dieu. Il écrit cependant : « le témoignage rendu en faveur de nos écoles et de notre personnel enseignant est tel que nous n'en saurions désirer de meilleur de la part de nos amis¹²³ ». Comme la plupart des critiques publiées dans la presse de gauche, cet article se compose en grande partie de citations directes du livre dans lesquelles la religieuse déplore la faiblesse de l'enseignement congréganiste et loue la qualité de l'instruction dans les écoles publiques de filles. L'auteur de la critique conclut en exprimant plusieurs réserves envers le propos des *Religieuses enseignantes* : ainsi, il ne suffirait pas aux religieuses d'être mieux formées pour rivaliser avec l'école publique. Il faudrait d'abord que le catholicisme se convainque de la pertinence de l'instruction féminine. Si les catholiques ne font que concéder aux jeunes filles un droit à l'instruction par pur calcul politique, jamais ils ne rivaliseront avec les directrices, professeuses, institutrices laïques, qui « ont foi dans leur œuvre, [qui] croient que l'instruction féminine, considérée en elle-même, est bonne et salutaire ». Enfin, pour la *Revue pédagogique*, malgré tous les efforts déployés par la religieuse, il est impossible que l'instruction au couvent concurrence l'enseignement public : « [L']esprit de liberté et de tolérance, c'est ce dont nous sommes le plus fiers, c'est peut-être aussi ce qu'il est le plus difficile de nous emprunter. »

120 Lettre du 3 décembre 1896 citée par la Vicomtesse d'Adhémar, *Une religieuse réformatrice*, op. cit., p. 73.

121 Lettre du 28 décembre 1896, citée in *Ibid.*, p. 74.

122 *Ibid.*, p. 194.

123 C., « Le livre de Mme Marie du Sacré-Cœur », *Revue pédagogique*, juin 1898.

L'enseignement secondaire des jeunes filles consacre lui aussi un article à l'ouvrage. Ce compte-rendu est publié en juillet 1899, et contrairement à celui de la *Revue pédagogique*, il s'intéresse moins au propos de la religieuse qu'à sa réception dans la presse cléricale. Paul Souday décrit sa joie de posséder un exemplaire de l'ouvrage pourtant retiré de la vente après sa condamnation à Rome. Non sans ironie, le professeur de Sèvres se considère privilégié : « Eh ! oui, tout le monde en veut, les ecclésiastiques surtout, depuis que ce bouquin a été condamné par Rome¹²⁴ ! » À défaut d'analyser le texte en lui-même, Paul Souday résume la préface que Mère Marie du Sacré-Cœur a rédigée dans la cinquième édition pour répondre aux critiques. Beaucoup d'entre elles résultent d'une confusion avec le livre de Mme d'Adhémar. Elle n'a par exemple jamais préconisé la lecture de Balzac, Renan ou Michelet et n'a jamais abordé la « dogmatique de l'amour », ayant fait vœu de virginité. Enfin, elle n'a pas « couru le monde » et n'est venue à Paris que pour travailler à son œuvre. Paul Souday répond lui-même aux attaques visant la tiédeur de la religieuse en matière de dévotion : « ce qui m'a d'abord frappé, lorsque je lus son livre [...], c'en fut au contraire l'intransigeance et le fanatisme ». Le ton anticlérical de l'article atteint son apogée lorsque l'auteur écrit que « l'évidente pureté de ses intentions aurait dû valoir à Mme du Sacré-Cœur [...] l'indulgence du monde catholique : elle lui a été absolument inutile, même auprès des Jésuites, lesquels enseignent cependant que la moralité d'un acte ne dépend que de l'intention ».

La *Revue universitaire* réserve aussi une critique aux *Religieuses enseignantes*. Elle en confie le compte-rendu à Mathilde Salomon, qui se met au travail en septembre 1898¹²⁵ et voit son article publié en février 1899. Un profond anticléricalisme émaille ses propos. Mathilde Salomon est sans concession envers Mère Marie du Sacré-Cœur. Pour la directrice du Collège Sévigné, la religieuse ne mérite ni les applaudissements des libres-penseurs, ni l'indignation des catholiques fervents : « Loin de s'écarter des traditions de l'Église, elle s'y conforme pieusement. De ces traditions, quelle est la première ? Diriger les âmes et les consciences “pour la grande gloire de Dieu”¹²⁶. » Mathilde Salomon n'est pas dupe du revirement dans l'Église à propos de l'instruction des filles et méprise ceux pour qui « l'erreur d'hier est devenue la vérité d'aujourd'hui » :

Relever l'enseignement des filles, qui en avait tant besoin, c'était “outrager les femmes françaises” parfaites sans doute sans avoir rien appris. Où trouver mieux que les antiques couvents, si habiles à cultiver pieusement la sainte ignorance des filles, à la garder intacte pour la vie, sans troubler par d'inutiles études leur blanche nullité ?

Mathilde Salomon dénonce par ailleurs le ton belliqueux de Mère Marie du Sacré-Cœur, qui réclamerait la ruine des œuvres laïques – cours philotechniques, patronages – dont la religieuse dit qu'elles n'auraient été fondées que pour détourner la jeunesse de la religion. Mathilde Salomon

124 Paul Souday, « Mme du Sacré-Cœur et la presse cléricale », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, juillet 1899.

125 D'après ce qu'elle écrit dans son journal personnel.

126 Mathilde Salomon, « Lutte pour la vie », *Revue universitaire*, février 1899.

déclare : « Il ne faut pas demander à une religieuse de croire à la possibilité du salut hors de l'Église. » Mathilde Salomon s'insurge contre l'idée sous-entendue partout selon laquelle les catholiques auraient l'apanage de la vertu. Ce n'est pas parce qu'un enseignement est laïque qu'on n'y rencontre ni dévouement, ni autorité morale : « L'idée qu'il puisse y avoir à la source de[s] œuvres [laïques] quelque amour désintéressé du bien semble n'avoir jamais pénétré dans l'esprit ou la conscience de sœur Marie ». Mathilde Salomon, bien que représentante de l'enseignement libre (elle signe en tant que directrice du Collège Sévigné), profite de sa critique des *Religieuses enseignantes* pour rédiger un plaidoyer en faveur des institutions fondées par l'État depuis une vingtaine d'années. La conclusion de son texte mérite d'être reproduite :

[La religieuse] attribue la supériorité de “ses ennemis” à leurs programmes uniquement, sans voir [...] qu'ils ont, ces ennemis, un idéal, différent sans doute de celui des couvents, mais non sans beauté et sans grandeur. Sœur Marie n'accorde à “ses ennemis” aucune foi. Là est sa grande erreur. Elles ont d'abord, les femmes dévouées à qui l'État confie l'éducation des jeunes Françaises, elles ont foi en leur œuvre [...]. Elles ne commencent point par poser en axiome qu'elles seules possèdent la vérité et qu'en dehors on ne saurait trouver que ténèbres et perte. [...] Quand elles parlent de religion, [...] elles tâchent de montrer ce que chaque religion a de beau et de grand [...]. Si jamais la tolérance, encore si parfaitement inconnue parmi nous, s'établit dans les cœurs, c'est à cette éducation que le monde devra la paix [...]. Le succès de [Fontenay], succès tel que ses adversaires ne peuvent songer qu'à la copier, n'est pas dû seulement aux méthodes [mais] au sentiment puissant de leur dignité, de leur responsabilité, de leur aptitude à travailler utilement à la grande œuvre du progrès social, que les élèves de Fontenay ont emporté de leur école pour en faire vivre leur enseignement.

Mathilde Salomon présente l'enseignement catholique et l'enseignement laïque comme irréductiblement opposés dans leurs principes. Dans un texte rédigé autour de 1906, elle se montre cependant plus conciliante à l'égard de Mère Marie du Sacré-Cœur, qu'elle traite de « femme intelligente » ayant compris que l'éducation féminine était en passe d'échapper aux catholiques¹²⁷.

Si la *Revue pédagogique*, *L'Enseignement secondaire des jeunes filles* et la *Revue universitaire* parlent de l'ouvrage, *La Fronde* n'est pas en reste. En septembre 1898, une collaboratrice peu régulière de *La Fronde*, Mme Louis Castel¹²⁸, consacre trois articles à l'ouvrage. Peu lucide sur la ségrégation sociale qui s'exerce dans l'Université par la division entre ordre primaire et ordre secondaire, elle accuse les congrégations de réserver l'enseignement de qualité à certaines classes et se moque des religieuses « qui élèvent les prochaines bourgeoises, [...]

127 Brouillon d'un texte sur l'enseignement secondaire des jeunes filles rédigé postérieurement à l'anniversaire des 25 ans des premiers lycées de filles. Papiers personnels de Mathilde Salomon.

128 Nous ne disposons d'aucune information sur elle.

s'enrichissant chaque fois que s'ouvre leur porte devant une novice tremblante et... bien dotée¹²⁹. » Selon la frondeuse, c'est en voyant leurs classes se vider que les religieuses se sont converties aux valeurs de l'Université, « éducation intellectuelle » et développement de la « personnalité propre » des jeunes filles. Convaincue que le livre de Mère Marie du Sacré-Cœur est une preuve du triomphe du féminisme, qui « pénètre dans les enclos les plus fermés [...] comme un air qu'on respire, invisible et subtil », elle considère que ce courant d'idées a tué la « nonne moyenâgeuse » pour laisser place, dans la personne de Mère Marie du Sacré-Cœur, à la « religieuse moderne ».

Dans sa préface aux *Religieuses enseignantes*, l'abbé Frémont donne raison à Mme Louis Castel, considérant le féminisme comme une réalité « pressante [dans] laquelle se trouvent désormais engagés les intérêts les plus vitaux de l'Église¹³⁰ ». L'abbé Naudet, qui signe l'avant-propos du même livre, va quant à lui plus loin que de nombreuses féministes laïques :

La mission providentielle de la femme est d'être épouse et mère, mais cette mission ne détruit pas la personnalité ; car, avant d'être épouse, avant d'être mère, la femme est *elle-même* [...]. L'élever uniquement en vue du mari et des enfants est [...] une erreur et une injustice [qui], héritées de la Rome païenne, ont passé dans l'opinion courante et dans l'esprit de notre code civil français ; elles n'en valent pas mieux pour cela¹³¹.

Mme Louis Castel approuve ces mots et se félicite de la conclusion que Mère Marie du Sacré-Cœur donne à son ouvrage, où elle a l'audace de vouloir qu'une religieuse soit quelqu'un. Elle est cependant sceptique sur les effets du livre dans l'Église de France :

Il s'est trouvé des évêques pour applaudir à l'énergie de cette révolutionnaire et pour l'encourager dans ses projets de réforme pédagogique et morale des couvents enseignants. Mais je crois fort qu'ils seront la minorité dans le clergé français. Celui-ci tremble au souvenir de Lamennais, d'Hyacinthe Loyson et de Victor Charbonnel¹³².

Pauline Kergomard prend la suite de Mme Louis Castel pour évoquer *Les Religieuses enseignantes* dans *La Fronde*. Elle trouve dans l'ouvrage de Mère Marie du Sacré-Cœur une confirmation des attaques qu'elle formule depuis 20 ans contre les religieuses enseignantes. Loin de condamner l'auteure de l'ouvrage, elle se félicite au contraire de voir émerger chez les catholiques des idées similaires aux siennes : « Parties de points opposés, suivant des routes opposées, n'ayant rien de commun que notre sincérité, nous arrivons, Mme Marie du Sacré-Cœur et moi à la même formule. Pour des temps nouveaux, il faut à la femme une éducation nouvelle¹³³. »

129 Mme Louis Castel, « Une religieuse féministe », *La Fronde*, 2 septembre 1898.

130 Abbé Frémont, « Préface », *Les Religieuses enseignantes*, op. cit., p. XVII-XXI.

131 Avant-propos de Naudet aux *Religieuses enseignantes*, op. cit., p. VII.

132 Mme Louis Castel, « Une religieuse réformatrice », *La Fronde*, 4 septembre 1898.

Louise Debor, spécialiste des questions d'éducation dans *La Fronde*, consacre en 1898 un article commun à l'ouvrage de la vicomtesse d'Adhémar et à celui de Mère Marie du Sacré-Cœur. Elle salue « la sincérité, la conviction et la hardiesse novatrice¹³⁴ » des deux livres. Elle soutient Mme d'Adhémar au sujet de la nécessaire éducation sexuelle des jeunes filles en appelant à « distinguer la pudibonderie de la pudeur ». Quant à Mère Marie du Sacré-Cœur, Louise Debor salue son courage de réclamer le droit à « la libre curiosité scientifique et philosophique » et souhaite le succès « à l'intrépide religieuse ». Cependant, à l'instar de Mathilde Salomon, elle considère qu'aucun effort émanant de l'Église ne la mettra au niveau de l'enseignement laïque :

L'esprit clérical ne se modèlera pas de sitôt sur l'esprit scientifique [...]. L'Église est l'adversaire déclaré de la Science [...]. Si elle renonçait à son vœu d'obéissance et d'ignorance pour adopter la méthode du libre examen, elle ne serait plus l'Église catholique et romaine mais un protestantisme honteux et bâtard.

À ces comptes-rendus anticléricaux s'ajoutent plusieurs réquisitoires contre l'instruction au couvent. Olympe Gevin-Cassal¹³⁵, inspectrice générale des services de l'enfance, collaboratrice de *La Fronde*, publie en 1899 dans la *Revue de morale sociale*¹³⁶ un article où elle utilise les écrits de Mère Marie du Sacré-Cœur pour dénoncer le principe du pensionnat cloîtré. Elle critique les « maisons prudemment closes au monde laïque¹³⁷ » qu'elle qualifie de « prisons cléricales ». Elle salue la « trop intelligente Madame Marie du Sacré-Cœur », dont l'audace déranga les positions établies et qui fut forcée de faire amende honorable et de renoncer à ses projets. Pour Olympe Gevin-Cassal, c'est tout le système de l'éducation claustrale qu'il faut éliminer :

L'éducation religieuse emploie tous les moyens en son pouvoir pour faire de la femme un être dépendant. Elle agit systématiquement sur ses nerfs et sur son imagination, circonvient sa raison d'un narcotisme spécial [...] ; puis, tout à l'aise, modèle son cerveau à la façon dont les matrones chinoises ligaturent les pieds de leurs filles nouveau-nées pour empêcher, au futur, toute évasion : à nos pauvres fillettes, c'est le cerveau que Rome estropie. [...] Tous ces crimes n'ont que trop duré. Il ne s'agit pas de faire disparaître telle ou telle citadelle d'iniquité ayant causé plus de scandale que les autres : il s'agit d'abolir l'éducation claustrale.

133 Pauline Kergomard, « À travers l'éducation, l'enseignement secondaire des jeunes filles », *La Fronde*, 24 septembre 1898.

134 Louise Debor, « L'enseignement clérical », *La Fronde*, 9 novembre 1898.

135 Sur elle, voir Geneviève Lefort, (préface de Linda Clark), *L'Éducation des mères, Olympe Gevin-Cassal, inspectrice générale de l'enfance (1859-1945)*, Rennes, PUR, 2011.

136 Sur cette revue, voir Anne R. Epstein, « Gender and the Creation of the French Intellectual, the Case of the *Revue de Morale sociale*, 1899-1903 », in Sarah A. Curtis, Kevin J. Callahan (dir.), *View from the Margins : Creating Identities in Modern France*, Lincoln, University of Nebraska Press, 2008, p. 218-250.

137 Olympe Gevin-Cassal, « Éducation claustrale », *Revue de morale sociale*, octobre-décembre 1899.

Dans *Les Religieuses enseignantes*, Mère Marie du Sacré-Cœur dénonce ce qu'Olympe Gevin-Cassal qualifie de « narcotisme », c'est-à-dire l'endormissement de la personnalité. Instruites par des religieuses pour qui l'effacement est la vertu primordiale, les jeunes filles ne sont pas mises en présence des « caractères solides¹³⁸ » que Mère Marie du Sacré-Cœur attribue aux professeuses sorties de Fontenay et de Sèvres.

Dans la même logique qu'Olympe Gevin-Cassal, la très anticléricale directrice du lycée de Lyon profite du scandale des *Religieuses enseignantes* pour s'en prendre à tout le système congréganiste et en réclamer la suppression en 1902 : « Quant aux “bonnes sœurs”, leur médiocrité intellectuelle est si grande qu'une d'elles n'a pu s'empêcher de reconnaître la supériorité des maîtresses laïques et d'ébaucher le projet de création d'un Fontenay congréganiste¹³⁹ ».

Alors que la plupart des militantes de l'école laïque utilisent l'ouvrage de Mère Marie du Sacré-Cœur pour montrer l'insurmontable divergence entre le système d'instruction catholique et le système laïque, Denise Billotey, directrice d'école normale, fait exception. Elle considère au contraire que la convergence entre la religieuse et les intellectuelles libres-penseuses en matière d'instruction féminine est un signe des temps. C'est ce qu'elle déclare au Congrès de l'Enseignement primaire de 1900 où elle cite longuement Mère Marie du Sacré-Cœur :

Le but final de tous nos soins [...] devrait être de créer à la femme une individualité, [...] de lui apprendre de bonne heure à penser par elle-même [...]. Nous ne prêchons la désobéissance ni contre les parents, ni contre les maîtres, ni contre les maris ; nous prêchons la liberté morale, l'autonomie des âmes¹⁴⁰.

Le choix de Denise Billotey de reprendre à son compte la formule de Mère Marie du Sacré-Cœur selon laquelle le savoir ne devrait pas être un instrument de révolte contre parents, maîtres et maris, est emblématique de la connivence entre la morale laïque et la morale catholique. Si défenseurs de la laïcité et partisans du catholicisme présentent leur morale comme opposée à celle de leurs adversaires, la réalité est moins manichéenne. Ainsi, Anne Martin-Fugier considère que lorsque les laïques répondent aux catholiques, ce n'est pas pour proposer d'autres valeurs ou d'autres rôles aux femmes. Loin de vouloir changer les mœurs, la République désire faire des femmes vertueuses : « Ainsi l'enjeu de la polémique – les femmes – est en même temps, de manière paradoxale, le point sur lequel les parties adverses sont au fond d'accord. Ce qui vaut pour les catholiques et les laïcs vaut aussi bien pour les féministes et leurs adversaires¹⁴¹. »

138 Mère Marie du Sacré-Cœur citée par Mme Louis Castel, « Une religieuse féministe », *La Fronde*, 3 septembre 1898.

139 Paule Branzac [Jeanne Desparmet-Ruello], « La liberté d'enseignement », *La Fronde*, 17 novembre 1902.

140 Intervention reproduite dans le *Bulletin des fontenaysiennes* : Mlle Billotey, « À propos de l'éducation morale des jeunes filles », janvier 1901 (ici, l'auteure cite Mère Marie du Sacré-Cœur).

141 Anne Martin-Fugier, *La Bourgeoise*, *op. cit.*, p. 9.

Il est un point commun à toutes les intellectuelles qui s'expriment à propos de Mère Marie du Sacré-Cœur : Mathilde Salomon¹⁴², Pauline Kergomard, Jeanne Desparmet-Ruello, Mme Louis Castel, Louise Debor, Denise Billotey et Olympe Gevin-Cassal adhèrent au propos global du livre. Face aux laïques, qui font bloc et utilisent l'ouvrage comme une arme, les catholiques, au contraire, se divisent, et leur division fait le jeu des laïques. Comme l'écrit Louise Debor, le scandale « eut pour nous cet avantage d'attester à nouveau la "haine des lumières et du progrès" [...] qui distingue l'esprit clérical¹⁴³ ». C'est cette association systématique entre Église et obscurantisme qui consterne le plus Mme d'Adhémar. Dans son ouvrage de 1909, elle écrit :

Les ennemis de l'Église ont pris note avec empressement de l'opposition faite à la création de l'École normale supérieure de religieuses, et ils n'ont pas manqué cette belle occasion d'imputer à l'Église, qui a été l'instigatrice de tous les progrès accomplis sur la terre depuis 18 siècles, la responsabilité de manifestations anti-progressistes [...] qui ont momentanément triomphé puisqu'elles ont obtenu en haut lieu un blâme spécieux. [...] La force réactionnaire, [...] si elle a été une des entraves de la marche ascensionnelle du progrès, n'incolpe en rien l'Église. Cela indique seulement que l'Église ne peut marcher vite parce qu'elle est représentée par des éléments humains soumis aux infirmités de la nature humaine¹⁴⁴.

C) Quand « l'élève du bon M. Pécaut » entre en littérature : portraits-charges contre Fontenay et réponses des fontenaysiennes

Comme le prouve le scandale autour du livre de Mère Marie du Sacré-Cœur, les Écoles normales supérieures de Sèvres et de Fontenay cristallisent tant l'admiration des uns que la raillerie des autres. Cela est vrai dès leur fondation, mais les deux écoles sont plus encore au cœur de l'actualité entre 1897 et 1900. Trois textes polémiques à destination du grand public leur sont en effet consacrés : en 1897, Maurice Talmeyr signe dans la *Revue des Deux Mondes* un pamphlet intitulé « Les femmes qui enseignent » ; en 1899, Michel de Vogüé, académicien, fait un portrait au vitriol de Fontenay dans son ouvrage *Les morts qui parlent* ; enfin, en 1900, Gabrielle Réval, elle-même ancienne élève de l'ENS, publie *Les Sévriennes*, qui défraie la chronique.

Dans son article publié en 1897 dans *La Revue des Deux Mondes*, Maurice Talmeyr, qui a été formé chez les jésuites et est membre de la ligue anti-maçonnique, dépeint les enseignantes laïques comme « des *perverties* scientifiques et littéraires, des *rhéteuses*, des espèces de doctresses et d'étudiantes en dilettantisme¹⁴⁵ ». Dans ce texte, l'antiféminisme rejoint l'anti-intellectualisme. L'utilisation de néologismes (rhéteuse, doctresse) vise à montrer la décadence que représenterait

142 Ce n'est pas le cas de son texte de 1899, mais c'est le cas de celui de 1906.

143 Louise Debor, « L'enseignement clérical », *La Fronde*, 9 novembre 1898.

144 Vicomtesse d'Adhémar, *Une religieuse réformatrice*, op. cit., p. 94-97.

145 Maurice Talmeyr, « Les femmes qui enseignent », *La Revue des Deux Mondes*, 1^{er} juin 1897.

cette « modernité » tant vantée par les laïques. L'« exaltation cérébrale », à moins de se calmer par le mariage ou l'entrée en religion, serait absolument néfaste pour les jeunes filles.

On ne sera pas étonné d'apprendre que l'un des premiers à défendre les enseignantes est Ferdinand Buisson. Quelques mois après la sortie du pamphlet de Maurice Talmeyr, l'ancien directeur de l'enseignement primaire lui consacre un article dans la *Revue pédagogique*. Il s'y étonne de « l'hospitalité complaisante » offerte à ce texte par « la plus ancienne et, comme on dit, la plus “autorisée” des *Revues* qui se publient en France¹⁴⁶ ». Il faut dire qu'en 1885, elle compte 26 000 abonnés¹⁴⁷. L'historien Thomas Loué la considère comme la plus importante des revues françaises¹⁴⁸. Il n'est pas si étonnant d'y voir publier le pamphlet de Talmeyr : la revue est dirigée depuis 1893 ans par Ferdinand Brunetière, académicien conservateur qui confirme la tendance du journal à l'« anxiété devant la montée du fait démocratique dans la société française¹⁴⁹ ». Pour reprendre les termes de Thomas Loué, « l'élitisme, la posture de résistance et l'entrée en catholicisme¹⁵⁰ » de la revue à la fin du XIX^e siècle expliquent sans doute l'accueil favorable donné à ce texte qui s'en prend à la démocratisation de l'accès au savoir pour les femmes ainsi qu'au nouveau modèle de l'enseignante laïque qui concurrence celui de la religieuse enseignante.

Sèvres et Fontenay sont particulièrement mises à mal par Talmeyr. Après avoir prétendument visité Sèvres, l'auteur ne trouve que peu d'éléments à charge contre l'institution, sinon la proportion de protestantes et d'israélites parmi les élèves. Sévriennes et fontenaysiennes sont décrites comme un nouveau prolétariat intellectuel : les jeunes licenciées et agrégées seraient condamnées à mourir de faim, à moins d'avoir des protections en haut lieu. Buisson rétorque :

Rassurez-vous, âmes promptes à la pitié. Si ces places de professeurs et de directrices d'écoles normales et d'écoles primaires supérieures vous semblent “des places toujours modestes”, avec leurs traitements de 2,000 à 5,000 francs et le logement, sachez que, parmi les “femmes qui enseignent”, ce sort paraît des plus enviables, et qu'il y a plus de 30,000 institutrices qui vivent à moins, [...] sans implorer la pitié de personne¹⁵¹.

Ferdinand Buisson répond à l'obsession commune des conservateurs concernant la démocratisation de l'accès au diplôme, puisque, selon Roger Chartier, « le thème de la surproduction des diplômés [est] consubstantiel à la pensée conservatrice¹⁵² ». Ferdinand Buisson, après avoir insisté sur la valeur des postes offerts aux fontenaysiennes, ne peut cependant nier la

146 F. Buisson, « Les femmes qui enseignent et la “Revue des Deux Mondes” », *Revue pédagogique*, juillet 1897.

147 Jean-Claude Yon, *Histoire culturelle de la France au XIX^e siècle*, Armand Colin, Paris, 2010, p. 170.

148 Thomas Loué, « L'inévidance de la distinction. *La Revue des Deux Mondes* face à la presse à la fin du XIX^e siècle », *Romantisme*, 2003, n°121, p. 41-48. *La Revue des Deux Mondes* est le sujet de sa thèse soutenue en 1998 sous la direction d'Alain Corbin.

149 *Ibid.*

150 *Ibid.*

151 F. Buisson, « Les femmes qui enseignent et la “Revue des Deux Mondes” », *Revue pédagogique*, juillet 1897.

152 Roger Chartier, « Espace social et imaginaire social, les intellectuels frustrés du XVIII^e siècle », *Annales ESC*, n°2, mars-avril 1982, p. 389-400.

précarité économique dans laquelle vivent la plupart des institutrices laïques, mais refuse l'idée que le travail féminin serait par nature un déclassement.

Les principales attaques de Talmeyr visent l'absence d'instruction religieuse dans la formation des nouvelles enseignantes. Le meilleur exemple est Fontenay, où les élèves vivent dans la légende de leur maître Pécaut, qui, tous les matins, leur « exalt[e] l'esprit sur leur mission de citoyennes et d'éducatrices, leur rôle de prêtresses de l'instruction¹⁵³ ». Les fontenaysiennes seraient bercées d'illusions, sans pour autant posséder la vraie foi capable de leur insuffler l'abnégation nécessaire à ce métier. Ferdinand Buisson compare les arguments de Talmeyr aux procédés de *La Croix* et de la *Gazette de France* en soutenant des calomnies sans fondement sur la moralité des jeunes diplômées, qui seraient obligées de plaire « aux gens sans moralité, quoique forcée[s] elle[s]-même[s] d'être honnête[s] tout en ne pouvant avoir qu'une moralité sans base¹⁵⁴ ». Par ailleurs, alors que la religieuse enseignerait par vocation, l'institutrice choisirait ce métier par caprice, sans esprit de sacrifice et sans sens du devoir. Selon Buisson, ces nouvelles intellectuelles, loin d'être analysées par Talmeyr sur la base d'une enquête véritable, font l'objet d'un « portrait-charge [...] ou plutôt [d']un développement *a priori* du type qu'on s'en est fait *a priori*¹⁵⁵ ».

Le texte de Ferdinand Buisson repose sur des citations de l'article de Talmeyr : la prose de la *Revue des Deux Mondes* n'a pas besoin d'être contestée par un discours argumenté, elle se suffit à elle-même pour démontrer au lectorat de la *Revue pédagogique* l'ineptie des critiques visant les nouvelles enseignantes. La seule contestation que Buisson puisse apporter à l'article réside dans le constat, réalisé par Talmeyr, que 2 700 institutrices sont encore en activité sans disposer du moindre diplôme. Ce dernier considère que c'est la conséquence d'une politique de favoritisme à l'égard des laïques, qui, sous condition de ne pas aller à la messe, se verraient offrir des postes refusés aux religieuses brevetées. Ces 2 700 institutrices non brevetées sont en fait le reliquat des religieuses qui disposaient, avant la loi de 1881, du privilège de la lettre d'obédience. Buisson rappelle ce fait et s'insurge : « Il fallait, à propos de 2,700 religieuses que nos farouches lois scolaires laissent tranquillement exercer sans brevet, trouver le moyen de jeter la boue sur le régime républicain ».

En juin 1898, Miss Price, qui fut deux ans répétitrice de langues vivantes à l'école normale de Rouen, publie à son tour une défense de Fontenay. Son texte est d'abord publié dans la *Review of Reviews*, avant que le comité de la *Revue pédagogique* ne le reproduise dans ses pages. Miss Price n'a pas été élève à Fontenay, mais, ayant fréquenté les écoles normales, elle a constaté à quel point le personnel féminin en porte l'empreinte : « la marque distinctive de l'école était justement cet enthousiasme et cette ardeur morale dont l'auteur d'une étude récente déplore si vivement l'absence¹⁵⁶ ». Miss Price oppose à Talmeyr l'ouvrage de Mère Marie du Sacré-Cœur : « les ennemis même de l'enseignement laïque reconnaissent l'efficacité de l'instruction qu'on y donne ».

153 Maurice Talmeyr, « Les femmes qui enseignent », *La Revue des Deux Mondes*, 1^{er} juin 1897.

154 Cité par F. Buisson, « Les femmes qui enseignent et la "Revue des Deux Mondes" », *Revue pédagogique*, juillet 1897.

155 F. Buisson, « Les femmes qui enseignent et la "Revue des Deux Mondes" », *Revue pédagogique*, juillet 1897.

156 Miss Price, « L'école de Fontenay jugée par une Anglaise », *Revue pédagogique*, juin 1898.

Mlle Lauriol, ancienne élève de Pécaut, prend quant à elle la plume dans le *Bulletin des Fontenaysiennes* pour défendre les enseignantes laïques. Elle considère que l'article de Talmeyr n'est qu'un persiflage qu'elle résume ainsi : « ni les femmes, celles tout au moins qui appartiennent à la société laïque, ne conviennent à l'enseignement, ni l'enseignement ne convient aux femmes¹⁵⁷ ». Elle détricote ensuite, point par point, les calomnies de Talmeyr.

Deux ans après « Les femmes qui enseignent » de Maurice Talmeyr, le vicomte Eugène-Melchior de Vogüé, académicien conservateur et catholique, relance le combat contre Fontenay. Il publie un roman intitulé *Les Morts qui parlent*¹⁵⁸, paru d'abord en six épisodes dans *La Revue des Deux Mondes*. L'auteur y met en scène une ancienne élève de Fontenay : certains passages de son roman à clé – où l'on reconnaît notamment le personnage de Pécaut – constituent des attaques en règle contre l'École de Fontenay. La polémique débute en mars 1899 : Pierre Pécaut, le fils du défunt Félix Pécaut, ainsi que Ferdinand Buisson, signent des lettres ouvertes dans la presse pour défendre le directeur des études de Fontenay contre les attaques de Vogüé¹⁵⁹. De son côté, l'académicien estime ne pas avoir de comptes à rendre puisque son œuvre est une fiction. Il accuse ses détracteurs de politiser son roman : « Je soupçonne beaucoup de politique cachée sous cette étrange prétention, le rétablissement du crime de lèse-majesté contre la plus innocente plaisanterie, dès qu'elle s'adresse à la seule forme d'esprit, au seul groupe d'hommes intangibles en France¹⁶⁰ ». Une fontenaysienne réagit de manière anonyme dans *Le Siècle*, en remerciant avec ironie le grand seigneur Vogüé d'avoir « daigné savoir que nous existions, nous autres roturières, obligées à gagner notre pain et se dispenser de l'attendre du bon plaisir des autres¹⁶¹ ». Une autre professeure d'école normale anonyme reproche dans *Le Temps* à l'académicien d'avoir fait de son roman une campagne de diffamation contre Fontenay, contre Pécaut, et, plus largement, contre les enseignantes laïques :

Votre prétendu portrait – dirai-je *type* ? – de l'élève de Fontenay n'est pas seulement calomnieux ; il est [...] *historiquement* faux. [...] L'esprit de ce siècle-ci n'est plus, n'est-ce pas ? celui de la croyance aveugle et des soumissions obligées. Et c'est justement là, au fond, ce qui vous dépote. Gentilhomme, vous en voulez à la démocratie envahissante ; homme, vous vous raillez de femmes qui veulent être indépendantes¹⁶².

Ces femmes qui acquièrent une indépendance intellectuelle et économique sont en effet dépeintes par Vogüé sous les traits de demi-mondaines. Dans *Les morts qui parlent*, Rose Esther a quitté l'enseignement pour devenir artiste. Protégée par un membre influent de la droite

157 S. Lauriol, « Au sujet d'un article récent », *Bulletin des fontenaysiennes*, juillet 1897.

158 Eugène Melchior de Vogüé, *Les morts qui parlent*, Paris, Plon, Nourrit et Cie, 1899, 383 p.

159 Voir notamment *Le Temps* du 12 mars 1899.

160 Cité par R. A. [Rachel Albert], « Au jour le jour – Une héroïne de M. de Vogüé », *Le Temps*, 15 mars 1899.

161 R. D., « À M. le marquis de Vogüé », *Le Siècle*, 11 mars 1899.

162 Un professeur d'École normale, « Réponse à M. de Vogüé par une ancienne élève de Fontenay », *Le Temps*, 19 mars 1899.

parlementaire, elle reçoit un soir la visite d'un député socialiste. Elle lui raconte ses années à Fontenay, l'amour qu'elle portait au doux rêveur Pécaut, qui la captivait avec ses formules sonores :

Ce fut une sorte de haschisch intellectuel, reçu des mains d'un prophète en qui nous avions foi. Pourquoi m'en suis-je si vite dégoûtée ? [...] On applique sur nous, pour un instant, le léger vernis du calvinisme ; il s'écaille bientôt, le véritable esprit de nos pères reparaît. Le mien n'a pas moisi dans ce sirop de religion laïque que notre maître agitait pour nous ; j'ai pris mesure du bonhomme et mon enthousiasme s'en est allé avec sa puissance de persuasion¹⁶³.

Après avoir dit cela, la jeune femme se rapproche du député et fait tomber dans le feu ses cahiers de Fontenay. Lorsque, lascive, elle se retrouve dans les bras du député, elle lui souffle « Prends-moi ». Vogüé conclut : « Il fit ce que demandait l'élève du bon M. Pécaut. »

Rachel Albert, qui sort tout juste de Fontenay, propose dans *Le Temps* une explication de ce passage¹⁶⁴. En désignant l'héroïne sous la formule « l'élève du bon M. Pécaut » au moment où celle-ci se livre à des actes considérés comme immoraux, l'auteur laisserait le lecteur conclure à un lien de causalité entre le comportement sexuel de Rose Esther et la formation reçue à Fontenay. Rachel Albert condamne ces insinuations.

Ferdinand Buisson choisit quant à lui d'écrire dans *Le Siècle* pour répondre à Vogüé. À l'argument selon lequel une œuvre de fiction ne devrait pas se préoccuper de morale, il oppose le rôle effectif qu'un tel roman joue dans les représentations collectives. D'après lui, c'est précisément parce que les catholiques ne peuvent apporter des preuves de l'immoralité de l'école laïque qu'ils utilisent la fiction comme une arme. De quel droit Vogüé déverse-t-il son venin sur une institution au-dessus de tout soupçon ? « C'est le droit du gentilhomme qui s'amuse¹⁶⁵ ». Buisson renvoie l'auteur à son titre nobiliaire : fidèle à sa lignée, Vogüé est un homme du passé militant pour le vieux monde dans cette « guerre des deux France » qui est avant tout une guerre d'images :

“Fontenay, cahiers de morale, conférences de M. Pécaut”, voilà des mots que tout le beau monde ignorait et que maintenant il ne séparera plus d'une scène de boudoir [...]. On n'en parlera plus devant les jeunes filles du monde sans un sourire équivoque. [...] Et ce sera tout ce qu'elles sauront, ces bonnes Françaises, de M. Pécaut et de son œuvre.

Si, dans cette polémique, aucun des protagonistes ne mentionne explicitement le contexte national, il faut rappeler qu'en pleine affaire Dreyfus, Vogüé campe une héroïne de confession

163 Eugène Melchior de Vogüé, *Les morts qui parlent*, op. cit., p. 159-160.

164 R. A. [Rachel Albert], « Au jour le jour – Une héroïne de M. de Vogüé », *Le Temps*, 15 mars 1899.

165 Cité par *L'Aurore* du 13 mars 1899, rubrique intitulée « Le Gentilhomme de Vogüé ». La lettre de Buisson a semble-t-il été publiée dans le *Siècle* du 9 mars 1899 – l'article du *Siècle* du 11 mars 1899 parle de l'article de Buisson « que le *Siècle* a publié avant-hier » – mais ce texte est désespérément introuvable.

juive. Il la montre tombant dans les bras d'un député socialiste prénommé Elzéar Bayonne, de souche judéo-protestante¹⁶⁶. Lorsque Vogüé considère qu'il est victime des foudres des laïques parce qu'il s'en est pris au « seul groupe d'hommes intangibles en France », ne vise-t-il pas ici les dreyfusards ? En outre, lorsqu'elle insiste sur la présence de professeuses protestantes et juives dans les écoles normales, la fontenaysienne anonyme qui répond à Vogüé dans *Le Temps* ne cherche-t-elle pas à souligner combien l'enseignement laïque est une école de tolérance à l'heure de l'antisémitisme¹⁶⁷ ?

À ces protestations d'anciennes fontenaysiennes s'ajoute celle de Marie Baertschi, qui est sans doute la plus cinglante, et qui paraît dans *L'Aurore*, quotidien dreyfusard. À la différence de Rachel Albert, qui signe R. A., et des deux autres professeuses d'école normale anonymes, Marie Baertschi signe de son nom complet et laisse même apparaître son adresse postale, comme pour signifier qu'elle est prête à poursuivre la discussion. Il faut dire qu'elle s'est déjà publiquement exposée en cosignant en janvier et novembre 1898 une lettre ouverte à Zola et la pétition en soutien à Picquart dans le même quotidien¹⁶⁸. Ayant déjà franchi la barrière de l'engagement public sous son nom propre, Marie Baertschi parle au nom de ses collègues de Fontenay et ne mâche pas ses mots :

Je ne suis parmi les nombreuses élèves de l'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses, qu'une des plus ignorées, mais je me croirais lâche si je ne protestais de toutes mes forces contre les calomnies indignes qu'il a plu à M. de Vogüé de déverser sur M. Pécaut. Dieu merci ! pareille ordure ne salit que son auteur et une figure comme celle de M. Pécaut rayonne trop haut, pour que toute la boue contenue en l'âme de ce M. de Vogüé parvienne seulement à l'éclabousser¹⁶⁹.

Un journaliste de *La Paix* reprend deux jours plus tard le texte de Marie Baertschi et conclut : « être souffleté par une femme, c'est dur¹⁷⁰ ».

D) Une sévrienne contre Sèvres : le scandale du roman de Gabrielle Réval

Les textes de Maurice Talmeyr et d'Eugène-Melchior de Vogüé contre Fontenay ajoutent au canevas rituel de l'immoralité de l'école sans Dieu des critiques *ad hominem* visant Pécaut. La polémique rejoue un conflit dont les camps et les argumentaires sont clairement définis depuis les années 1880 au moins. Mais le coup le plus rude porté aux partisans de l'école républicaine est sans doute celui qui vient de leur propre camp lors de la publication, en 1900, du premier roman de

166 Patrick Cabanel évoque ces oppositions entre personnages dans *Juifs et protestants en France, les affinités électives, XVI^e- XXI^e siècle*, Paris, Fayard, 2004, p. 119-120.

167 Un professeur d'École normale, « Réponse à M. de Vogüé par une ancienne élève de Fontenay », *Le Temps*, 19 mars 1899.

168 Dans *L'Aurore*, « Lettre ouverte à M. Zola », 17 janvier 1898 ; Pétition en soutien à Picquart, 30 novembre 1898.

169 « Le Gentilhomme de Vogüé », *L'Aurore*, 13 mars 1899.

170 A. Cérons, « Chronique – Pour M. de Vogüé », *La Paix*, 15 mars 1899.

Gabrielle Réval, *Les Sévriennes*. Ancienne élève de l'École normale supérieure, l'auteure, tout en disant vouloir rendre hommage à l'institution, en brosse un portrait plus qu'équivoque, puisque les élèves y sont présentées avec leurs désirs d'amour et leurs ambitions professionnelles, dans un entre-deux entre les filles légères et les femmes savantes.

En avril 1900, Pauline Kergomard se désole de ce roman dans *La Fronde*. Elle le qualifie d'antiféministe et le considère comme le couronnement de l'œuvre de diffamation visant les grandes écoles féminines de la République : « la librairie Ollendorff vient de publier un volume qui ne le cède en rien comme malveillance aux articles de M. Talmeyr, comme perfidie au roman de M. de Vogüé¹⁷¹ ». Le roman suit pendant trois ans le parcours d'une promotion de sévriennes sous la direction d'une Mme Jules Favre figée dans son stoïcisme et incapable d'humanité. D'après Pauline Kergomard, deux des hommes professeurs mériteraient, si leurs actes étaient vrais, la révocation. Le personnel administratif et les élèves forment une « bande d'individus dépourvus du sentiment du devoir, grotesques, sans moralité, sans tenue même ». L'inspectrice générale dit sa stupeur :

Et l'auteur est une femme ! C'est une ancienne sévrienne ! [...] Je ne comprends pas. Je ne vois, en effet, dans *Sévriennes* qu'un réquisitoire contre la maison ; Contre une morte qui a été une femme distinguée par l'esprit et par le cœur. [...] Contre la culture de l'esprit féminin, c'est-à-dire contre son émancipation. [...] J'y vois donc une œuvre de réaction cléricale analogue à celle qui a été tentée contre Fontenay.

Sans surprise, le *Bulletin de la SGEE* se frotte les mains :

Quand c'est une des plus brillantes élèves de Sèvres qui raconte ce qu'elle a vu et entendu, ce qu'elle a fait elle-même et vu pratiquer sous ses yeux [...] il y a lieu de se réjouir, loin de s'attrister, de l'apparition de ces volumes si instructifs, et ajoutons-le, d'une lecture si piquante et agréable. [...] Ce sont de purs romans, elle ne le cache pas : mais ces romans sont le cadre de tableaux d'une exactitude parfaite¹⁷².

La rhétorique partisane permet d'affirmer dans une même phrase une chose et son contraire. Exactement de la même manière que les militants de l'école laïque reproduisaient à longueur d'articles des passages de l'ouvrage de Mère Marie du Sacré-Cœur, le *Bulletin de la SGEE* cite des extraits d'une autre traîtresse à son camp. Les passages « risqués et un peu lestes » n'en sont que plus savoureux. Si Louis Lescœur intitule son article « L'État mère de famille », c'est pour montrer combien la vertu des jeunes filles est en danger à Sèvres, immense pensionnat où, dépourvues de la rigueur morale des religieuses, les élèves rêvent de baiser la main de leurs professeurs. En somme, si les religieuses agissent en mères de famille, l'État est plus qu'incompétent en la matière.

171 Pauline Kergomard, « Un roman antiféministe », *La Fronde*, 10 avril 1900.

172 L. Lescœur, « L'État mère de famille », *Bulletin de la SGEE*, décembre 1901.

L'école normale supérieure de Sèvres, qualifiée d'« école de la libre pensée féminine », est présentée par Louis Lescœur comme un agent de décadence de la société. Elle est accusée de former des « professeuses » rationalistes, sans repères religieux, et de flatter l'orgueil féminin. L'auteur donne raison à Gabrielle Réval lorsqu'elle déclare : « L'œuvre de Mme de Maintenon fut limitée à la noblesse française, limitée aussi dans le temps, Sèvres, lui, jette son emprise sur toutes les classes¹⁷³. » Non seulement l'enseignement de Sèvres sape les bases religieuses de la France catholique, mais il remet en cause l'ordre social tout entier : « Qu'on l'avoue ou qu'on ne l'avoue point, les lycées de jeunes filles aboutissent à l'idée socialiste, en aidant à la libération des femmes par l'émancipation de leur cerveau ». Sèvres devient emblématique de toute l'œuvre scolaire de la Troisième République. Ainsi, Louis Lescœur affirme que « le livre des *Sévriennes* vient confirmer, de tout point, l'exactitude vainement contestée du caractère attribué par M. de Vogüé aux enseignements donnés aux jeunes filles de Fontenay-aux-Roses par M. Pécaut¹⁷⁴. »

La France nouvelle imaginée par Mme Jules Favre, par Félix Pécaut et par Camille Sée est la France contre laquelle se battent alors les antidreyfusards. Leur rhétorique est nettement perceptible chez Louis Lescœur, qui rappelle que le fondateur de l'enseignement secondaire est

à la fois juif, radical et libre-penseur. Est-il franc-maçon ? C'est probable ; mais, ne fût-il pas inscrit parmi les enfants d'Hiram, [son discours est une preuve,] entre mille, de ce qui est évident aujourd'hui pour tout le monde, je veux dire l'étroite affinité qui unit le sémitisme et la franc-maçonnerie.

Pour répondre à ces attaques, Camille Sée décide de publier dans sa revue *L'enseignement secondaire des jeunes filles* le journal rédigé à Sèvres par Marguerite Aron pendant ses études. Le texte paraît d'abord en feuilleton anonyme à partir de 1901 avant d'être édité sous la forme d'un livre, chez Alcan, en 1912. Dans une préface à l'ouvrage, l'ancienne sévrienne cite la lettre qu'elle écrivit à Camille Sée le 5 janvier 1901, et qui explicite les conditions de publication de son récit :

Vous nous avez accoutumées à considérer la Revue que vous dirigez, moins comme *votre* Revue, que comme la *nôtre*. [...] Voilà pourquoi, malgré leur répugnance à se montrer au jour, ces pages de mon *Journal* sont venues, comme d'elles-mêmes, à vous. [...] Un jour de l'été dernier [...] je vous les montrai. C'était à l'heure où beaucoup de personnes, dans le monde de la Presse et dans celui de l'Université, s'agitaient autour d'un roman que son titre : *Les Sévriennes* avait annoncé comme un document sur l'École de Sèvres et sur les femmes qui s'y préparent à la vie¹⁷⁵.

173 Gabrielle Réval citée par L. Lescœur, « L'État mère de famille », *Bulletin de la SGEE*, décembre 1901.

174 L. Lescœur, « L'État mère de famille », *Bulletin de la SGEE*, décembre 1901.

175 Marguerite Aron, *Le Journal d'une sévrienne*, Paris, Alcan, 241 p., p. 2.

Convaincu que le texte de Marguerite Aron offre une éclatante dénégation à l'ouvrage de Gabrielle Réval, Camille Sée décide de le rendre public, tout en respectant l'anonymat réclamé par l'auteure. C'est la raison pour laquelle une ancienne sévrienne se réjouit en 1912 d'avoir enfin découvert la femme derrière le récit :

“Le Journal d'une Sévrienne” a un état-civil ; ce n'est pas le fruit d'un caprice d'imagination [...]. C'est un livre vécu [...]. [En 1901] d'aucunes allèrent jusqu'à écrire à M. Camille Sée, pour lui poser [d]es questions [à propos de l'auteure anonyme]. Sa discrétion fut invincible. [...] Je fus au nombre de ces correspondantes éconduites¹⁷⁶.

Marguerite Aron présente son texte comme une œuvre de vérité à opposer à la fiction de Gabrielle Réval, sa collègue devenue écrivaine¹⁷⁷. Elle fait de la publication de son texte un devoir envers Mme Jules Favre, qui fut pour elle un guide spirituel. Marguerite Aron se souvient que c'est lorsqu'elle veilla le corps de la directrice de Sèvres qu'elle comprit la valeur de son récit :

J'étais seule, et j'avais devant moi, éparées sur ma table, mes paperasses familiales. Je me pris à les regarder. Quelques heures auparavant, elles avaient toute l'insignifiance des choses *présentes* ; les voici qui revêtaient la valeur sérieuse, “irrévocable”, des choses *passées*. [...] Remuée vaguement par le sentiment du grand héritage moral dont cette mort me léguait ma part, je les feuilletai dans le silence, et, m'y retrouvant moi-même, je commençai d'en recopier les fragments sur un cahier¹⁷⁸.

Avec le texte de Marguerite Aron, Camille Sée répond dans sa revue à Gabrielle Réval et au *Bulletin de la SGEE*, de la même manière que Buisson utilise la *Revue pédagogique* pour répondre à la *Revue des Deux Mondes* ou que les intellectuelles font dans *La Fronde* et la *Revue universitaire* l'apologie de l'école républicaine en citant l'ouvrage de Mère Marie du Sacré-Cœur.

Conclusion du chapitre 5

Dans ce chapitre ont été analysées les controverses relatives à l'instruction des jeunes filles, domaine qui apparaît au tournant du siècle comme un champ de bataille entre défenseurs de l'école laïque et militants de l'instruction catholique. Chacun des camps en présence est conscient des

176 B..., « Le Journal d'une Sévrienne », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, février 1912.

177 Pourtant, comme le rappelle Michelle Perrot, il n'est « rien de moins transparent qu'une autobiographie, faite pour sceller autant que pour révéler », « Introduction », in Philippe Ariès et Georges Duby (dir.), *Histoire de la vie privée*, *op. cit.*, p. 11. Le terme « sceller » est très approprié à la démarche de M. Aron face à ses souvenirs sévriens.

178 Marguerite Aron, *Le Journal d'une sévrienne*, *op. cit.*, p. 3.

implications politiques, sociales et religieuses de l'instruction des filles à moyen et long terme dans un contexte de déchristianisation du pays et d'installation de la République.

Afin de situer les ouvrages de Mme d'Adhémar et de Mère Marie du Sacré-Cœur dans leur contexte, il a été nécessaire d'analyser la manière dont furent accueillies les nouveautés dans l'instruction féminine depuis les années 1880. L'analyse du *Bulletin de la SGEE* a permis de montrer la violence du rejet de ces innovations par une partie du monde catholique. L'audace du texte de Mère Marie du Sacré-Cœur n'en apparaît que plus grande.

À la différence des intellectuelles étudiées jusqu'ici, cette religieuse ne dispose que d'une instruction limitée, n'a aucunement l'habitude de l'écrit, n'est à l'origine insérée dans aucun réseau intellectuel, est confrontée à des contraintes très lourdes en raison de son état et n'a aucun statut reconnu au sein de l'institution dans laquelle elle évolue. Elle ne s'exprime qu'au nom de sa connaissance empirique des congrégations et en raison de la foi qui l'habite. Elle incarne toutefois une forme de dissidence dans une institution qui n'en tolère pas et peut être considérée comme une intellectuelle par sa capacité à soulever des débats et par sa combattivité. Il n'est pas anodin que sa biographie émane d'une autre femme catholique, Mme d'Adhémar : c'est non seulement la personne qui l'a le mieux connue au moment de la controverse, mais cela témoigne aussi de l'importance, pour la religieuse, de disposer d'un solide appui féminin, à une période où elle est l'objet d'attaques *ad hominem* en raison de la transgression que représente sa prise de parole. Mme d'Adhémar et Mère Marie du Sacré-Cœur, bien que venant de milieux très différents, partagent un même objectif – la rechristianisation de la France –, une même frustration – un défaut d'instruction dans leur jeunesse –, une même inquiétude – la victoire de l'école laïque –, et un même diagnostic – la nécessité pour les catholiques de composer avec la démocratie.

Si le scandale des *Religieuses enseignantes* donne une grande notoriété à Mère Marie du Sacré-Cœur, et, dans une certaine mesure, à Mme d'Adhémar, la plupart des intellectuelles dont la parole compte du côté de l'école laïque s'impliquent aussi dans les controverses relatives à l'instruction des filles, qui constituent un terreau propice à leur prise de parole. En effet, ces militantes défendent leur institution et leur propre existence en tant que produits de l'école laïque et en tant qu'enseignantes.

Le tournant du XIX^e et du XX^e siècle voit ces questions sortir des cercles d'initiés pour entrer dans le domaine public, notamment grâce à des textes publiés dans de grandes revues ou grâce à des livres de fiction. Dans cette « Guerre des deux France » qui est avant tout une guerre d'images, la question de l'instruction des filles crée polémiques et scandales, et, à chaque fois, comme l'écrit Émile Poulat, c'est « toute la presse, laïque et confessionnelle, [qui] entre en action. Les mêmes contre les mêmes, une nouvelle fois, en attendant la prochaine¹⁷⁹. » Les lois combistes, qui entraînent une reconfiguration de l'instruction catholique des jeunes filles, relancent ce mécanisme.

179 Émile Poulat, *Liberté, laïcité, La Guerre des Deux France et le principe de la modernité*, op. cit., p. 272.

Chapitre 6

**Les femmes, actrices de la reconfiguration de l'enseignement des
jeunes filles :**

une émulation nouvelle entre lycées d'État et établissements libres

(1901-1914)

Introduction du chapitre 6

Dans un contexte de polarisation de la société française des suites de l'affaire Dreyfus, puis des lois de 1901 et 1904 qui créent un régime d'exception pour les congrégations et leur interdisent l'enseignement, le débat autour de l'instruction féminine est particulièrement investi par les femmes. Les militantes de l'école laïque profitent du fait que la Séparation soit inscrite à l'agenda politique pour réclamer la laïcisation intégrale du personnel enseignant dans les écoles publiques de filles, où exercent encore beaucoup de religieuses. Elles défendent aussi une politique plus radicalement laïque dans la formation et le recrutement des institutrices publiques, accusant les républicains au pouvoir d'avoir fait trop de compromis avec les catholiques depuis la politique de l'« esprit nouveau » introduite Eugène Spuller en 1894. En outre, plusieurs militantes s'engouffrent dans le débat autour de la loi Falloux – qui, depuis 1850, autorise l'existence de l'école libre – pour réclamer un « monopole laïque » et porter un coup fatal aux écoles confessionnelles.

Mais les événements du début du siècle mobilisent aussi les énergies féminines dans les rangs catholiques. Alors que plusieurs mouvements de masse permettent aux femmes catholiques d'investir l'espace public pour défendre l'école libre, la loi de 1904, qui entraîne la disparition des congrégations enseignantes, offre les conditions d'émergence de nouvelles intellectuelles catholiques. Plusieurs femmes se lancent en effet dans la création d'établissements secondaires féminins d'un nouveau genre, qui réalisent, quelques années après la publication des *Religieuses enseignantes*, les réformes réclamées par Mère Marie du Sacré-Cœur. Elles promeuvent un enseignement à la fois ambitieux intellectuellement et résolument catholique. Porté entre autres par Louise Desrez, directrice d'école, par Madeleine Daniélou, agrégée de lettres, et par Hélène Liégeois, agrégée d'histoire, le secondaire libre féminin qui naît sur les décombres des congrégations présente un visage bien différent de celui qu'incarnaient jusqu'alors les religieuses.

Alors que la Séparation annonçait un triomphe pour l'école laïque, contre toute attente, le rapport de forces s'inverse dans les années qui suivent. L'école catholique démontre sa capacité à se renouveler alors que l'Instruction publique fait preuve d'inertie. Ainsi, si le Collège Sévigné ouvre le premier une préparation au baccalauréat pour les filles en 1905, les écoles de Louise Desrez et de Madeleine Daniélou lui emboîtent le pas en 1906 et 1907. Dans le même temps, les critiques se multiplient contre les lycées de filles, qui, institués pour offrir une instruction désintéressée, ne répondent pas aux attentes de leur public. Les enseignantes et directrices des lycées féminins, soutenues notamment par les militantes féministes, remettent en question ce modèle hérité de la loi Sée. La menace que les écoles libres font peser sur les lycées en préparant au baccalauréat et en intégrant la culture classique à leur cursus, renouvelle le débat interne à l'Instruction publique, initié dès la réforme du secondaire masculin qui mène à la création du « nouveau baccalauréat » en 1902.

La neutralité religieuse de l'école constitue un point de désaccord indépassable entre catholiques et laïques. Partout, l'instruction des filles est moins pensée pour elle-même que comme

un instrument au service d'ambitions plus larges : d'un côté, il s'agit de rechristianiser la société par les femmes ; de l'autre, le but est de convertir les femmes à la République, le régime les ayant trouvées contre lui au tournant du siècle¹. Mais cette opposition dissimule de profonds désaccords internes à chaque camp au sujet du rôle que les femmes sont appelées à jouer dans la société à venir.

À la Belle Époque, l'enseignement catholique et le modèle laïque s'influencent réciproquement. Il s'agit donc de confronter les débats relatifs à l'instruction des filles au sein de l'Église et dans les rangs de l'école laïque. Pour ce faire, il s'agira d'abord d'analyser les velléités de nombreuses intellectuelles visant à « laïciser la laïque » dans le contexte de séparation des Églises et de l'État. Il faudra ensuite étudier la reconfiguration de l'enseignement libre après la loi de 1904, qui donne naissance à une nouvelle génération d'intellectuelles catholiques. Il conviendra enfin d'examiner le débat initié par les militantes de l'école laïque au sujet de la préparation du baccalauréat dans les lycées, et ce, dans un contexte de concurrence accrue avec l'école libre.

I- L'école à l'heure de la Séparation : les intellectuelles dans le front républicain

Les années qui précèdent la Séparation de 1905 sont l'occasion de débats autour du concept de laïcité. D'après la chronologie proposée par Jean Baubérot, un premier seuil de laïcisation se dessine avec la Révolution française, lorsque l'État n'impose plus de doctrine religieuse. Le second seuil, atteint en 1905, fait de la foi une affaire privée². Si on applique une telle grille de lecture à l'école, on peut parler d'un premier seuil de laïcisation au moment des lois scolaires³, suivi vingt ans plus tard d'une deuxième étape qui correspond au choc de l'affaire Dreyfus et qui précède la Séparation de 1905. Les controverses se multiplient alors autour du rôle de l'école publique comme instance de politisation, concurrentement avec l'école confessionnelle. La laïcité scolaire est au centre du « conflit des deux France », que Jean Baubérot définit comme le jeu de « deux minorités actives, [...] “cléricale” et “anticléricale” [qui] tentent d'obtenir à leur profit une rupture avec la logique du premier seuil et proposent deux visions divergentes : la France “fille aînée de l'Église” (catholique) ; la France moderne, fille de la Déclaration des droits de 1789⁴ ».

Si l'historiographie a longtemps minoré le rôle des femmes dans ce conflit, celles-ci sont actives à la fois dans les rangs catholiques et parmi les libres-penseurs⁵. La Ligue patriotique des Françaises, par exemple, réunit des femmes catholiques qui se lancent dans la bataille scolaire :

1 Les femmes catholiques se mobilisent notamment contre les candidats républicains lors des législatives de 1902.

2 Jean Baubérot, *Histoire de la laïcité en France*, Paris, PUF, 2013, p. 71-88.

3 Sur ce premier seuil, voir Jean-François Condette (dir.), *Éducation, religion, laïcité (XVI^e-XX^e siècle) – continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants*, Villeneuve d'Ascq, Institut de recherches historiques du Septentrion, 2010, 552 p.

4 Jean Baubérot, *Histoire de la laïcité en France*, op. cit., p. 27-38.

5 Lorsqu'ils évoquent la politisation des femmes autour de la laïcité, les historiens se concentrent plus sur les catholiques que sur les libres-penseuses.

elles s'opposent à un État prêt à les obliger à confier leurs enfants à « l'école sans Dieu⁶ ». Elles refusent la confessionnalisation de la religion catholique, qu'Yves Déloye définit comme « le processus par lequel les croyances religieuses deviennent des opinions privées dans une société sécularisée et ouverte au pluralisme religieux⁷ ». Si les femmes catholiques se mobilisent, c'est en réaction à l'offensive de la minorité libre-penseuse, qui milite pour « laïciser la laïque ». Les républicains « avancés » rejettent en effet les accommodements ferrystes des années 1880 et les compromissions de « l'esprit nouveau » des années 1890 en matière de laïcité scolaire. Ils revendiquent l'abrogation de la loi Falloux qui consacre depuis 1850 l'existence de l'école libre.

Il s'agit ici de s'intéresser au rôle que les militantes de l'école laïque jouent dans ce second seuil de laïcisation de l'école : comment introduisent-elles dans les débats sur la laïcité scolaire la « question des femmes » jusqu'alors ignorée ? Si elles agissent en faveur de l'école publique contre la mobilisation féminine catholique, il serait faux de croire que la guerre scolaire se joue entre deux camps monolithiques : il faut au contraire être conscient de la complexité des positionnements dans chaque camp⁸. Dans le front républicain anticlérical, la solution du monopole étatique ne fait par exemple pas l'unanimité : nombre de militantes restent attachés à la liberté d'enseignement.

À l'instar de leurs homologues masculins, les intellectuelles s'identifient individuellement à certaines nuances du républicanisme dont la diversité perce sous l'apparent unanimisme de la défense de l'école publique. Mais à la différence des intellectuels masculins, elles revendiquent collectivement la particularité de leur conception de la laïcité scolaire en insistant sur la nécessité d'une approche genrée : la République ne peut vaincre sans intégrer les femmes. Si l'on analyse la « guerre des deux France » au double prisme du genre et de l'éducation, on ne peut manquer de constater qu'à l'orée du XX^e siècle, la question scolaire est aussi une affaire de femmes.

A) Une école laïque indépendante du pouvoir politique : la proposition de Clémence Royer

Le mouvement de remise en cause de la liberté de l'enseignement débute au tournant de l'année 1897-1898, où la presse radicale devient très offensive. En septembre 1898, le Grand Orient met à l'ordre du jour l'abrogation de la loi Falloux⁹. C'est dans ce contexte que Clémence Royer s'empare du débat dans *La Fronde*. L'affaire Dreyfus agit comme élément déclencheur :

Les événements en train de se dérouler mettent en évidence un fait [...] ; c'est que depuis cent ans l'unité morale de la France est rompue, [...] que la nation contient deux

6 Voir Magali Della Sudda, *Une activité politique féminine conservatrice avant le droit de suffrage en France et en Italie : socio-histoire de la politisation des femmes catholiques au sein de la Ligue patriotique des Françaises (1902-1933), et de l'Unione fra le donne cattoliche d'Italia (1909-1919)*, thèse soutenue à l'EHESS en 2007 sous la direction de Laura Lee Downs et Lucetta Scaraffia. Voir aussi les travaux de Bruno Dumons sur ce sujet.

7 Yves Déloye, *École et citoyenneté – L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1994, p.28.

8 Jean-François Condette, « Introduction – Former le chrétien, éduquer le citoyen. Questionner l'évidence pour mieux s'en affranchir », in Jean-François Condette (dir.), *Éducation, religion, laïcité, op. cit.*, p. 3-34.

9 Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914, op. cit.*, p. 359-360.

peuples hostiles, presque deux races incompatibles qui finiront par s'exterminer dans une crise violente où la France peut périr. Le remède au mal, c'est d'en supprimer la cause, et la cause [...] c'est la dualité de son enseignement public¹⁰.

Clémence Royer se reconnaît dans une France animée par les principes rationnels de la science, héritière des Lumières et de la Révolution. D'après elle, cette France est sous-représentée politiquement : « Si les suffrages pouvaient se peser au lieu de se compter, la balance pencherait de son côté sans oscillations. » Elle oppose cette frange éclairée à la France des masses, « troupeau de Panurge prêt à suivre ses béliers jusqu'à la noyade ». C'est à cette « vieille France théocratique » que Clémence Royer se heurte depuis les débuts de sa carrière comme femme de sciences, ce qui explique en partie la violence de son anticléricalisme¹¹. Selon elle, seule « l'unité d'un enseignement rationnel » permettrait à la France de sortir de l'impasse. Car la neutralité scolaire et la coexistence de deux écoles est un déplorable compromis :

La doctrine [...] prétendue révélée de l'Église [...] et la doctrine traditionnelle de la science moderne [...] peuvent se résumer en deux séries de propositions logiquement contradictoires. De sorte que la vérité des uns entraîne la fausseté des autres. Il faut choisir. Entre ces deux doctrines, un enseignement neutre n'est plus possible¹².

Mais Clémence Royer n'en conclut pas pour autant à la nécessité d'un monopole d'État. Pour elle, « la science laïque n'est [...] pas libre, tant qu'elle dépend du gouvernement¹³ ». Sur ce point, elle rejoint Ferdinand Buisson, qui se méfie des conséquences d'un monopole : la centralisation de l'enseignement par l'État ferait courir le risque d'un cléricalisme à rebours, d'un credo d'État, et pourrait même se retourner contre les laïques en cas de changement de majorité politique. Qu'advierait-il pour l'école si les cléricaux arrivaient au pouvoir¹⁴ ? C'est pour éviter toute instrumentalisation politique de l'école que Clémence Royer suggère de remettre sa gestion au corps enseignant lui-même : « Ceux qui savent, peuvent seuls enseigner ; ceux qui enseignent sont seuls compétents pour distinguer ceux qui savent¹⁵ ». Clémence Royer va plus loin. En relisant Montesquieu, elle déclare que tout État doit être constitué non de trois, mais de quatre pouvoirs indépendants : le pouvoir législatif, judiciaire, exécutif et le pouvoir enseignant. L'éducation des masses est en effet un devoir impérieux pour un pays de suffrage universel.

Clémence Royer réfléchit ensuite à la création de ce pouvoir enseignant, maître de ses programmes et se recrutant lui-même. Elle considère que les 100 000 instituteurs laïques et

10 Clémence Royer, « La tribune – Le pouvoir enseignant », *La Fronde*, 12 février 1898.

11 Voir Geneviève Fraisse, *Clémence Royer, Philosophe et femme de sciences*, Paris, La Découverte, 2002.

12 Clémence Royer, « L'enseignement neutre », *La Fronde*, 25 mars 1901.

13 Clémence Royer, « La tribune - Le pouvoir enseignant », *La Fronde*, 12 février 1898.

14 Voir Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, op. cit., p. 392.

15 Clémence Royer, « La tribune – Le pouvoir enseignant », *La Fronde*, 13 février 1898.

diplômés en fournissent la base. Elle ne voit aucune raison d'en exclure les femmes : « il n'y aurait aucun danger à donner aux femmes des droits égaux : et l'avis des femmes n'est point à dédaigner dans l'éducation de la jeunesse, à condition qu'elles soient suffisamment éclairées ». À ces instituteurs s'ajoute l'élite intellectuelle de la nation composée des docteurs, agrégés et licenciés, des professeurs du secondaire ou du supérieur ainsi que des élèves des grandes écoles. L'éligibilité au Conseil national de l'instruction publique, nouvel organe décisionnaire, serait réservée aux plus diplômés. Les congréganistes seraient exclus de cette pyramide enseignante.

Contre l'Église, selon elle « très attachée [...] à la liberté de l'ignorance¹⁶ », Clémence Royer plaide en faveur de l'enseignement obligatoire pour les enfants, et ce, dans des écoles strictement laïques, scientifiques et rationnelles. Elle s'insurge contre l'argument de la liberté du père de famille invoqué par les catholiques pour contrevenir aux projets de laïcisation de l'instruction. Clémence Royer pointe l'hypocrisie de l'Église, qui « faisait si bon marché [de la liberté du père de famille] quand elle s'emparait des enfants des Huguenots et les rebaptisait de force ». Pour la traductrice de Darwin, donner au père de famille la liberté de faire instruire son enfant chez les religieux, c'est lui reconnaître le « droit de faire de son enfant un crétin ». Ces articles sont la cible de l'auteur misogyne Han Ryner, qui détourne ses propos en écrivant au début du XX^e siècle que *La Fronde* est une « tribune commode¹⁷ » pour Clémence Royer, génie « organisateur et tyrannique » à qui il « faut un enseignement d'État seul et tout-puissant, une orthodoxie scientifique ».

Les intellectuelles qui s'expriment dans *La Fronde* remettent toutes en cause cette liberté du père de famille qui justifie l'existence d'une école privée, le plus souvent confessionnelle, à côté de l'école publique. Maria Vérone, tout comme Andrée Téry¹⁸, considère que le droit de l'enfant à être protégé de ses parents par l'État est supérieur au droit du père à élever son enfant à sa guise : « S'il est bien de respecter la liberté des pères de famille, il est encore plus nécessaire de défendre celle des enfants même contre leurs parents¹⁹ ». Pauline Kergomard manie quant à elle l'ironie lorsqu'elle décrit le despotisme d'un État qui impose à un père d'inscrire le nom de son enfant à l'État civil, de le faire vacciner et instruire : « Pauvre père de famille privé de la liberté d'exposer son enfant à la variole ; forcé de le préserver de [...] l'ignorance²⁰! ». Elle tourne en dérision les critiques émises contre l'État enseignant français, « créé sur les ruines des institutions scolaires cléricales²¹ » qui, comme le rappelle Philippe Savoie, « doit affronter au XIX^e siècle un procès permanent en illégitimité morale, voire en tyrannie²². »

Pour Clémence Royer, les parents doivent pouvoir initier leur enfant à leur religion, mais les enfants doivent aussi pouvoir renier ce culte ou en changer. Ces libertés fondamentales sont

16 Clémence Royer, « L'enseignement neutre », *La Fronde*, 25 mars 1901.

17 Han Ryner, *Le Massacre des amazones*, Chamuel, Paris, s.d. [autour de 1900], 300 p., p.226.

18 Andrée Téry, « L'école républicaine », *La Fronde*, 12 février 1900.

19 Maria Vérone, « L'abrogation de la loi Falloux », *La Fronde*, 30 juin 1902.

20 Pauline Kergomard, « Le "monopole" universitaire », *La Fronde*, 9 février 1900.

21 Philippe Savoie, « Les caractères originaux de l'histoire de l'État enseignant français, XIX^e-XX^e siècles », *Histoire de l'éducation* [En ligne], n°140-141 | 2014, mis en ligne le 31 août 2014, consulté le 29 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2762>.

22 *Ibid.*

préservées dans son projet d'enseignement rationnel. Clémence Royer réclame simplement la confessionnalisation de la religion catholique, c'est-à-dire la fin du pouvoir social et politique de l'Église ainsi que sa relégation dans la sphère de l'intime²³.

Le désir de Clémence Royer de créer un pouvoir enseignant à côté des pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire s'inscrit dans un contexte de valorisation des intellectuels, mobilisés précisément contre l'exécutif, le législatif et le judiciaire pour faire triompher la cause dreyfusarde. La philosophe revendique l'idéal d'une République des « capacités » : elle est méfiante envers le suffrage universel et la place qu'il reconnaît aux masses ignorantes. Comme Madeleine Pelletier étudiée par Joan W. Scott, Clémence Royer croit « à une méritocratie d'intellectuels, à la supériorité de l'intelligentsia sur les masses dociles²⁴ ». Elle se méfie d'une démocratie qui fait étalage de ses dysfonctionnements à l'heure de l'Affaire. Face à la crise, elle n'en appelle pourtant pas à une réforme des institutions politiques, mais bien à la transformation de l'école : c'est cette institution qui apparaît comme un véritable vecteur de changement politique et social.

B) L'enquête sur l'enseignement secondaire : « On oublie de consulter les femmes »

La proposition de réforme de Clémence Royer précède de quelques mois le lancement d'une enquête sur l'enseignement secondaire par la Chambre des députés à la fin de l'année 1898. Les républicains s'inquiètent alors de la progression des effectifs de l'école libre. Dans le secondaire, l'enseignement catholique est proche de la parité avec le secteur laïque. C'est dans ce contexte qu'est organisée une commission parlementaire dirigée par Alexandre Ribot, qui se donne par ailleurs pour objectif de moderniser l'enseignement secondaire public. Elle se réunit 38 fois entre le 17 janvier et le 27 mars 1899 et s'accompagne d'une couverture médiatique importante²⁵. Le travail de la commission se solde par trois propositions : la proposition Rabier vise à interdire les congrégations enseignantes ; la proposition Levraud propose de rétablir le monopole universitaire ; une troisième proposition, défendue notamment par le ministre Leygues, préconise de ne donner accès à la fonction publique qu'aux anciens élèves de l'enseignement public. Elle se combine avec l'obligation d'un stage dans un établissement public pour les élèves instruits dans l'enseignement privé²⁶. Ces propositions s'appliquent exclusivement à l'enseignement secondaire masculin.

Le 20 novembre 1899, Maria Pognon, présidente de la Ligue française pour le droit des femmes, publie dans *La Fronde* un article dont le titre est révélateur : « Enquête sur l'enseignement

23 Sur cette question, voir Yves Déloye, *École et citoyenneté*, op. cit., p. 28.

24 Joan W. Scott, *La citoyenne paradoxale*, op. cit., p. 171-172.

25 Voir Antoine Prost, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 119 | 2008, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1843>.

26 Voir Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'État conquiert la France, Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, PUR, 2010, p. 224. Voir aussi Yves Verneuil, *Les Agrégés*, op. cit., p. 174-182. Un stage préalable à l'agrégation est mis en place dès 1888, mais ne dure que 10 jours. À partir de 1904, ce stage est renforcé sur le modèle de la proposition de Lavisson à la commission Ribot : il dure un an avec conférences de pédagogie et expérience dans un lycée sous le regard d'un titulaire. Il faut désormais avoir un certificat de stage pour se présenter aux épreuves de l'agrégation.

secondaire – On oublie de consulter les femmes²⁷ ». La commission réalise en effet ses consultations exclusivement auprès des représentants du secondaire masculin²⁸. Elle rassemble des questionnaires distribués dans les lycées et auditionne 200 personnalités :

Quand ces messieurs auront lu tout cela, [...] je crains bien qu'ils ne soient guère plus avancés qu'auparavant, sur les causes réelles de ce qui les préoccupe. Veulent-ils me permettre de leur donner un bon conseil ? [...] Qu'ils demandent aux mères dont les fils ont été changés d'établissement, pourquoi le Lycée ou le Collège, ne leur plaît pas pour leurs enfants. [...] Ah ! Messieurs, combien de fois faudra-t-il vous répéter que l'avenir de la France est aux mains des femmes ; que leur puissance occulte est cent fois plus dangereuse que ne le serait leur pouvoir reconnu et admis publiquement.

D'après Maria Pognon, si les femmes de la bourgeoisie française envoient leurs fils chez les frères, c'est précisément parce que les républicains les laissent au bord du chemin alors que l'Église leur tend les bras. La frondeuse interpelle les législateurs :

[Vous] qui avez mesquinement ouvert quelques lycées de filles, au lieu de les répandre partout à profusion, [...] vous avez laissé [la femme] user sa jeunesse [...] à faire des neuvaines pour obtenir le retour d'un roi, et vous êtes étonnés que, devenue femme, elle n'aime pas la République et que, choyée par les bons Pères, elle leur envoie ses fils en même temps qu'elle confiera ses filles aux religieuses qui l'ont élevée.

Pour Maria Pognon, les parlementaires se trompent de stratégie en réunissant une commission d'enquête sur les lycées de garçons : c'est en fondant des lycées de filles qu'ils combattront le péril clérical. La frondeuse pointe l'erreur fondamentale des républicains : incapables de comprendre l'importance d'une réflexion sur les femmes, ils condamnent par avance leurs réformes à l'échec, puisque, comme l'écrit Clémence Royer, « depuis cent ans la femme est la Pénélope qui maille à maille défait l'œuvre révolutionnaire²⁹ ».

Pauline Kergomard mobilise elle aussi l'argument du pouvoir occulte des femmes. Trop attachées à l'Église, les Françaises entraveraient l'œuvre scolaire de la République : « Les municipalités s'opposent aux laïcisations. Et pourquoi s'opposent-elles aux laïcisations ? Parce que les mères de famille obtiennent de leurs maris des votes contraires³⁰. » La thématique du pouvoir

27 Maria Pognon, « Enquête sur l'enseignement secondaire – On oublie de consulter les femmes », *La Fronde*, 20 novembre 1899.

28 Jean-Michel Chapoulie écrit : « la commission envisagea de s'occuper ultérieurement [du secondaire féminin], et Leygues introduisit dans sa présentation de la réforme une rubrique à peu près dépourvue de contenu sur l'enseignement féminin. Cette absence montre la faible importance sociale reconnue à celui-ci, [...] alors que cet enseignement disposait d'une formule moins tributaire du passé que celle de l'enseignement masculin. », in *L'École d'État conquiert la France*, op. cit., p. 236.

29 Citée par Geneviève Fraisse, *Clémence Royer, Philosophe et femme de sciences*, op. cit., p. 100.

30 Pauline Kergomard, « La loi d'enseignement devant la Chambre », *La Fronde*, 23 novembre 1899.

occulte des femmes est surprenante sous la plume des féministes. Elle fut en effet utilisée par les républicains pour justifier l'éviction des femmes de la sphère politique à partir de la Révolution française. Dans son manifeste pour interdire aux femmes l'apprentissage de la lecture en 1801, Sylvain Maréchal écrivait ainsi : « les femmes ne sachant plus lire, ne nous offriront plus le riche travers de ces diplomates femelles, qui du fond du boudoir [...] disposent des empires³¹ ». Contre le pouvoir insidieux d'une féminité perverse associée à l'Ancien Régime, nombre de penseurs du XIX^e siècle fondent au contraire le régime républicain sur la rationalité masculine et sur l'exclusion des femmes. L'utilisation par les féministes de la thématique du pouvoir caché des femmes est donc un exemple de retournement d'un argument misogyne. Jeanne Desparmet-Ruello reprend elle aussi ce thème et pointe les contradictions du discours républicain :

Par habitude de considérer la femme comme une quantité négligeable, [...] les défenseurs de la société républicaine ont visé surtout à prendre l'enfant qui deviendra un homme, un électeur. [L'effort] en faveur des femmes a été [...] moins considérable. On ne s'est guère ému de l'insuccès de certains établissements secondaires, de la prospérité croissante des couvents [...]. La femme est restée le lot des congréganistes. Ils ont eu raison de s'en contenter. La femme élevée au couvent envoie ses filles au couvent et ses fils chez les Jésuites [...]. Et le mari, – fréquemment ancien élève de Lycée, partisan de l'enseignement laïque [...] – a beau protester, c'est la femme qui triomphe³².

C'est précisément pour mettre fin à l'action sournoise des femmes qu'il faut adopter pour elles les mêmes mesures que pour les hommes et inclure leurs établissements dans la dynamique de laïcisation engagée par la commission parlementaire de l'enseignement secondaire.

L'argumentation de Pauline Kergomard, Maria Pognon et Jeanne Desparmet-Ruello repose sur un fondement différentialiste : c'est parce que les femmes sont des mères et des épouses qu'elles doivent être intégrées dans la République. Andrée Téry adopte quant à elle un autre discours : les femmes doivent avoir les mêmes droits que les hommes non parce qu'elles sont femmes, mais parce qu'elles sont des individus à part entière. Sans le formuler ainsi, elle pointe le paradoxe analysé par Joan W. Scott : alors que la notion d'individualisme abstrait née de la Révolution française aurait dû être « le fondement d'un système d'inclusion universelle, (contre les hiérarchies et les privilèges des régimes monarchiques et aristocratiques), elle a aussi servi à exclure ceux qu'elle définissait comme des non-individus³³ » : les femmes. Cette idée imprègne le discours d'Andrée Téry :

Quand on cherche à empêcher les congréganistes d'empoisonner les âmes de nos enfants, il ne s'agit toujours que des *enfants mâles*. De nos filles personne ne dit mot.

31 Cité par Geneviève Fraisse, *Muse de la raison*, *op. cit.*, p. 55.

32 Paule Branzac [Jeanne Desparmet-Ruello], « Laïcisons les femmes », *La Fronde*, 4 novembre 1902.

33 Joan W. Scott, *La citoyenne paradoxale*, *op. cit.*, p. 24.

[...] On fabrique une loi [...] pour contraindre tous les candidats aux fonctions publiques à terminer leurs études dans un lycée. Et les jeunes filles ? [...] Encore serait-il à propos [...], d'indiquer d'un mot qu'on assimile les lycées de filles aux lycées de garçons et qu'on veut imposer la même obligation aux futurs fonctionnaires des deux sexes. Mais comme toujours, les textes de loi ne règlent notre sort que par prétérition³⁴.

Selon Andrée Téry, les femmes sont oubliées comme si elles ne faisaient pas partie de la nation.

C) Les frondeuses contre les congrégations enseignantes : l'abrogation de la loi Falloux, une mesure féministe ?

Poussé par l'agitation que mènent lors de l'Affaire certaines congrégations religieuses, le président du Conseil Pierre Waldeck-Rousseau prend à bras le corps la question du droit d'association, serpent de mer de la Troisième République. Il s'agit d'offrir un cadre légal permettant le regroupement en associations, sans pour autant armer les congrégations en leur offrant la reconnaissance de l'État. La Chambre s'achemine vers une loi d'exception qui impose des contraintes particulières aux ordres religieux. Après avoir interdit toute prédication aux congrégations non autorisées – dont les assumptionnistes de *La Croix*, qui s'étaient distingués par leur antisémitisme³⁵ –, la Chambre vote la loi sur le contrat d'association en juillet 1901.

Cette période est marquée par une intense réflexion sur les congrégations dans *La Fronde*. Andrée Téry soutient le principe d'une loi d'exception, rappelant que depuis la Révolution, la République considère de son devoir vital de se méfier de ces États dans l'État³⁶. La frondeuse propose rien moins que la reprise du décret de 1792 supprimant toutes les congrégations. Elle rejoint Ferdinand Buisson, qui déclare en 1902 : « La République reconnaît toutes les libertés, sauf celle de l'asservissement volontaire³⁷. » Le citoyen idéal étant conçu comme un être capable de se gouverner lui-même, doué de raison et de liberté critique, le principe de l'abdication de la conscience individuelle à une autorité religieuse est, aux yeux des militants de l'école laïque, incompatible avec le régime républicain. Par ailleurs, pour Andrée Téry, ce que la Troisième République peine cependant à comprendre, c'est l'emprise particulière des congrégations sur les femmes : elles « les tiennent et les garderont³⁸ » s'il n'est pas pris de décision drastique. Car les congrégations jouent un rôle considérable dans l'instruction des filles. En effet, d'après André Lanfrey, si les congréganistes représentent au tournant du siècle 31% des enseignants (enseignement public non encore laïcisé et enseignement confessionnel confondus)³⁹, le chiffre est beaucoup plus élevé dans l'enseignement des filles. Ainsi, en 1904, il existe encore 4 785

34 Andrée Téry, « La femme et le stage scolaire », *La Fronde*, 3 novembre 1900.

35 Mona Ozouf, *L'École, l'Église, la République, 1871-1914*, *op. cit.*, p. 177.

36 Andrée Téry, « Ce que doit être une loi sur les congrégations », *La Fronde*, 30 novembre 1900.

37 Cité par Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, *op. cit.*, p. 179.

38 Andrée Téry, « Ce que doit être une loi sur les congrégations », *La Fronde*, 30 novembre 1900.

39 André Lanfrey, (préface de Françoise Mayeur), *Les catholiques français et l'école (1902-1914)*, *op. cit.*, p. 94.

religieuses enseignant dans les écoles publiques soi-disant laïques du pays et 35 535 sœurs dans les écoles libres⁴⁰. Ces 40 000 sœurs ne sont qu'un tiers des 128 000 religieuses qui vivent en France métropolitaine face aux 30 000 religieux sur le territoire en 1901⁴¹. L'influence des congréganistes dans l'instruction féminine se traduit par un grand dimorphisme sexuel dans la pratique religieuse⁴².

Faire des femmes des alliées de la République, c'est donc commencer par limiter l'influence que les congrégations ont sur leur instruction. Dans *La Fronde*, Louise Debor soutient la campagne d'Andrée Téry, espérant que cette dernière aura convaincu « nos amis mal éclairés, mangeurs de jésuites, enclins à faire grâce aux petites sœurs des hôpitaux⁴³ ». En effet, malgré leurs déclarations anticléricales, les républicains font encore des concessions aux congrégations de femmes⁴⁴. Mais à partir de 1901, est envisagée l'abrogation de la loi Falloux : en août, le Congrès des amicales d'instituteurs se prononce en faveur de sa suppression, ce que salue Maria Vérone⁴⁵. En décembre, le Sénat étudie pour la première fois une proposition qui réclame son abrogation complète. Un projet similaire est déposé par Brisson en mars 1902 devant la Chambre dans le cadre de la discussion sur l'enseignement secondaire. Lors du congrès de la Ligue de l'enseignement à Lyon en 1902, la question est aussi très débattue. Victor Augagneur, maire de Lyon, est un partisan du monopole. Mais Ferdinand Buisson, qui est alors le président de la Ligue, réussit à obtenir du congrès le maintien d'un statut pour l'enseignement libre professé par des laïcs. Le congrès s'en tient au « monopole laïque », c'est-à-dire à l'interdiction d'enseigner pour les congréganistes, sans demander la suppression des écoles confessionnelles⁴⁶. L'année suivante, Buisson est mis en minorité et la thèse du monopole d'État l'emporte largement au congrès de Marseille. Le congrès national de la libre-pensée s'y rallie également à Paris en décembre 1903.

Dans *La Fronde*, à l'image du reste du monde intellectuel républicain, les avis sont partagés. Maria Vérone, qui siège à la Société Condorcet avec Andrée Téry et Jeanne Desparmet-Ruello, se félicite que ce groupe d'intellectuels de gauche ait voté unanimement en faveur de l'abrogation de la loi Falloux au printemps 1902⁴⁷. Il faut dire que d'après le bulletin de l'association, c'est Maria Vérone elle-même qui défend le monopole étatique lors de l'assemblée générale du 1^{er} avril⁴⁸. Cela

40 André Lanfrey, (préface de Françoise Mayeur), *Les catholiques français et l'école (1902-1914)*, op. cit., p. 13. Claude Langlois donne des chiffres sur le poids des congrégations et sur le rapport de force entre écoles publiques et privées dans « Les choix des congrégations féminines », in *Ibid.*, p. 152-168 (tableau p. 155).

41 Patrick Cabanel, « Introduction », in Patrick Cabanel, Jean-Dominique Durand (dir.), *Le Grand Exil des congrégations religieuses françaises, 1901-1914*, Paris, Cerf Histoire, 2005, p. 7-20.

42 Claude Langlois affirme ainsi qu'en 1870, la France compte 52 % de pascalisants, dont 30 % d'hommes pour 70 % de femmes. Cité par Jacques et Mona Ozouf (avec V. Aubert et C. Steindecker), *La République des instituteurs*, op. cit., p. 172.

43 Louise Debor, « Laïcisons », *La Fronde*, 14 mars 1901.

44 Nous avons étudié en Master 1 le cas de la Congrégation du Bon-Pasteur d'Angers qui prend en charge les « filles perdues » et qui survit sans problème pendant cette période. Sur les religieuses à l'hôpital, voir Katrin Schultheiss, *Bodies and souls : politics and the professionalization of nursing in France, 1880-1922*, Cambridge, London, Harvard University Press, 2001.

45 Maria Vérone, « L'affranchissement de l'enseignement primaire », *La Fronde*, 22 août 1901.

46 Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, op. cit., p. 385.

47 Maria Vérone, « La société Condorcet », *La Fronde*, 2 avril 1902.

48 *Bulletin de la Société Condorcet*, avril-juillet 1902.

paraît au premier abord étonnant : révoquée de son poste d'institutrice par la Ville de Paris en raison de ses activités politiques, elle est consciente du risque que fait peser sur le personnel enseignant l'accroissement du pouvoir de l'État dans une situation de monopole. Mais Maria Vérone considère que si les enseignants sont brimés par leur hiérarchie, c'est précisément à cause de la concurrence que l'école catholique fait peser sur l'école laïque. Elle considère que, telle qu'elle est sortie de la loi Falloux, la liberté de l'enseignement a eu pour résultat « de tuer l'enseignement laïque libre, de sorte que ce régime de soi-disant liberté a abouti à la constitution de deux monopoles rivaux, celui de l'État et celui de l'Église, entre lesquels il est presque impossible à tout établissement laïque libre de vivre⁴⁹ ». Pour la frondeuse, la priorité est de prononcer l'interdiction d'enseignement pour les congrégations religieuses, étape nécessaire vers le monopole étatique.

En 1902, Odette Laguerre se prononce elle aussi en faveur de l'exclusivité de l'enseignement par l'État contre Charles Péguy et Charles Guieysse, partisans de la liberté absolue. Sans cela, l'enseignement clérical, « avec l'appui intéressé des possédants, continuerait à s'imposer aux prolétaires et triompherait, non par la puissance des idées, mais par celle de l'argent⁵⁰ ». Réutilisant le vocabulaire révolutionnaire, la frondeuse proclame que l'abrogation de la loi Falloux est une mesure de salut public en contexte de crise politique : « Elle nous apparaît, en outre, comme une mesure féministe, propre, en favorisant l'affranchissement intellectuel de la femme, à lui faciliter la conquête de ses droits politiques⁵¹ ». Odette Laguerre est cependant lucide : le Français « refuse d'appeler sa compagne à la pleine dignité humaine, à l'égalité mentale et morale⁵². » Elle redoute des obstacles particuliers pour la laïcisation complète de l'instruction féminine.

Lorsque l'affrontement gagne en intensité, notamment quand Combes ferme plus de 2 500 établissements de filles au printemps 1902⁵³, il s'agit pour les frondeuses de soutenir la politique gouvernementale en dénonçant l'incompétence des congrégations enseignantes. Jeanne Desparmet-Ruello considère ainsi que « ce n'est pas par un caprice du hasard qu'au nom de “frère” on a ajouté l'épithète d'*ignorantin*⁵⁴ ». D'après elle, les efforts des congrégations féminines réalisés depuis la suppression de la lettre d'obédience n'ont pas suffi à rendre les religieuses capables d'enseigner, comme en témoigne le livre de Mère Marie du Sacré-Cœur. Et quand bien même les congréganistes auraient les compétences suffisantes pour enseigner, leur foi constitue un obstacle pour tout enseignement libéral digne de ce nom : « Le doute est le commencement, la condition de la science ; or, chez eux, le doute est interdit ». Mais pour Jeanne Desparmet-Ruello, c'est surtout dans l'instruction des filles que la suppression de l'enseignement congréganiste est urgente. D'après elle, depuis des décennies, les républicains ont été les complices involontaires des congrégations. Ils se sont inquiété « des congrégations d'hommes plutôt que des congrégations de femmes et [ont]

49 Maria Vérone, « L'éducation populaire », *La Fronde*, 17 août 1901.

50 Odette Laguerre, « L'enseignement de demain », *La Fronde*, 26 octobre 1902.

51 Odette Laguerre, « Actes nécessaires », *La Fronde*, 9 juin 1902.

52 Odette Laguerre, « Le conflit », *La Fronde*, 6 septembre 1902.

53 André Lanfrey, (préface de Françoise Mayeur), *Les catholiques français et l'école (1902-1914)*, *op. cit.*, p. 146.

54 Paule Branzac [Jeanne Desparmet-Ruello], « La liberté d'enseignement », *La Fronde*, 17 novembre 1902.

travaillé à la laïcisation des écoles de garçons plutôt qu'à celle des écoles de filles⁵⁵ ». Ainsi, comme le constatent Jacques et Mona Ozouf dans leur enquête auprès de 4 000 instituteurs et institutrices, c'est « la laïcisation des écoles de filles [qui] est l'aliment principal des luttes du début du siècle⁵⁶ ». Le départ des congrégations enseignantes féminines déstabilise en effet profondément le paysage de l'enseignement français.

D) « Rien ne vaut, pour préparer cette réforme, les expériences tentées en dehors des cadres officiels » : éloge de l'enseignement libre et laïque

La seule faille dans l'unanimité des frondeuses au sujet de la laïcisation de l'école réside dans la place à réserver à l'enseignement libre et laïque. Si Maria Vérone se résout à le voir disparaître avec l'abrogation de la loi Falloux, si Jeanne Desparmet-Ruello et Odette Laguerre sont elles aussi des partisans du monopole quel qu'en soit le coût, certaines de leurs collègues sont plus nuancées. Ainsi, bien que très hostile à l'école catholique, Pauline Kergomard défend l'existence d'un enseignement libre dans la République. Elle est convaincue que la concurrence est un ferment de progrès, de nombreuses écoles libres ayant déjà fait office de modèles pour l'école publique : « Les écoles Élixa Lemonnier servent de type aux écoles professionnelles ; l'École alsacienne a servi de champ d'études à Jules Ferry [...] ; enfin de grandes écoles libres d'enseignement supérieur entourent la Sorbonne et entretiennent son ardeur⁵⁷. » Les écoles Lemonnier, soutenues notamment par Clarisse Coignet dès la fin du Second Empire, apparaissent comme un exemple riche en leçons pour l'État. Quant à l'école alsacienne, elle est très bien connue par Pauline Kergomard, qui y a inscrit ses deux garçons⁵⁸. Créée en 1874 par des pédagogues alsaciens protestants ayant opté pour la France, elle est laïque depuis sa fondation et devient rapidement un laboratoire pour l'enseignement public. Enfin, en ce qui concerne les établissements libres et laïques du supérieur, Pauline Kergomard pense sans doute au Collège libre des sciences sociales et à l'École des hautes études sociales, créés par Dick May respectivement en 1895 et en 1900, afin de mettre sur pied un enseignement qui fait de la question sociale un objet d'étude scientifique. Ces deux institutions proposent des cours jusqu'alors absents de l'Université et forment une « petite Sorbonne » à côté de la grande⁵⁹. À cette liste d'établissements libres⁶⁰ s'ajoute bien-sûr le Collège Sévigné, qui a joué un rôle de modèle pour les lycées de jeunes filles.

55 Paule Branzac [Jeanne Desparmet-Ruello], « Laïcisons les femmes », *La Fronde*, 4 novembre 1902.

56 Jacques et Mona Ozouf (avec V. Aubert et C. Steindecker), *La République des instituteurs*, *op. cit.*, p. 193.

57 Pauline Kergomard, « Le “monopole” universitaire », *La Fronde*, 20 janvier 1900.

58 Voir son article « À travers l'éducation : l'enseignement primaire élémentaire. L'école », *La Fronde*, 18 avril 1898. Sur l'originalité de cette école et de son pensionnat, voir Patrick Clastres, « L'internat public au XIX^e siècle : question politique ou pédagogique ? », in Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Philippe Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 2005, p. 397-414.

59 Voir Mélanie Fabre, *Dick May, une femme à l'avant-garde d'un nouveau siècle : 1859-1925*, *op. cit.*

60 Pauline Kergomard fait aussi l'apologie de l'école Monge au Deuxième congrès international des œuvres et institutions féminines, le 21 juin 1900 : elle considère notamment que cette école a donné à l'État un exemple en confiant aux femmes les classes d'enfants du lycée de garçons.

Pour l'inspectrice générale, il faut à la fois protéger l'école libre et attaquer les congrégations religieuses. Dès 1899, elle soutient le vœu du Congrès de la Ligue de l'enseignement visant à expulser et dissoudre les congrégations⁶¹. Elle réclame en outre que les enseignants des écoles libres soient soumis aux mêmes exigences de diplômes que les fonctionnaires d'État et qu'ils soient obligés d'étudier dans un établissement public avant de s'inscrire aux concours de recrutement du corps enseignant⁶². Elle s'oppose cependant à la solution du monopole d'État.

Elle n'est pas la seule. Plusieurs intellectuelles en marge de l'Instruction publique adoptent une posture favorable à la liberté d'enseignement. Elsie Masson, une intellectuelle d'origine anglaise, proche des milieux de l'Union pour l'action morale puis de *Pages libres*⁶³, publie dans cet hebdomadaire un article en 1905 dans lequel elle exprime une opinion de tendance libertaire :

Nous assistons actuellement en France à une lutte entre l'enseignement de l'Église catholique et l'enseignement de l'État [...]. Or, non seulement nous croyons qu'en créant un "monopole de l'enseignement" l'État n'aura pas du tout résolu le problème, – mais même nous croyons ce point de départ faux. [...] La concurrence la plus logique à faire aux instituts cléricaux serait d'en créer d'autres qui leur seraient supérieurs⁶⁴.

Pour Elsie Masson, ce n'est pas d'un État englué dans ses traditions éducatives qu'il faut attendre la révolution pédagogique nécessaire à la République. Elle critique les lycées publics de garçons, leurs compromissions avec l'Église et la société de classes, mais reconnaît que l'enseignement secondaire féminin constitue une plus belle réussite, « soit parce qu'il est plus jeune, plus libéré de "traditions" [...], – soit parce que les femmes y mettent plus de dévouement et moins de "fonctionnarisme" que les hommes ». Cependant, le modèle éducatif que revendique Elsie Masson reste selon elle beaucoup plus à la portée de l'enseignement libre et laïque que de la grande machine de l'Instruction publique. Cette admiratrice de Ruskin et Thoreau rêve d'éducation en plein air, souhaite que l'instruction morale, physique, intellectuelle et manuelle soient combinées, et que les élèves soient élevés selon la « loi d'assistance mutuelle » plutôt que selon le modèle de concurrence tel qu'il existe dans les écoles publiques.

Le meilleur exemple d'une telle entreprise dans l'enseignement libre est celui de L'Avenir social, fondé par Madeleine Vernet en 1906 [*point biographique 7, p. 623*]. Cette dernière se fait connaître à partir de 1903 par des articles publiés dans *Pages libres*⁶⁵. Elle y décrit le sort des

61 Pauline Kergomard, « Physionomie et psychologie générales du XIX^e congrès de la Ligue de l'enseignement », *La Fronde*, 16 novembre 1899.

62 Pauline Kergomard, « XIX^e Congrès de la Ligue de l'enseignement », 7 novembre 1899.

63 Voir Mélanie Fabre, « Elsie Wright et Émile Masson, deux pédagogues admirateurs de Ruskin entre France et Grande-Bretagne », in Renaud d'Enfert, Frédéric Mole et Marie Vergnon (dir.), *Circulations en éducation. Passages, transferts, trajectoires (XIX^e-XXI^e siècle)*, Genève, Presses universitaires de Genève, 2021, p. 28-35.

64 Elsie Masson, « The Ruskin-School Home », *Pages libres*, 4 mars 1905.

65 Voir Madeleine Vernet dans *Pages libres*, « Lettre d'une Cauchoise à un Parisien », 31 octobre 1903 ; « Les bureautins », 2 avril 1904 ; « Des remèdes », 14 mai 1904 ; « Une femme dans un village », 29 avril 1905 ; « Les Bureautins, faits nouveaux », 11 novembre 1905.

enfants de l'Assistance, les « bureautins », après que sa mère, récemment installée en Normandie, eut décidé d'accueillir plusieurs « bureautines ». Sensible à leur situation, Madeleine Vernet pointe les dysfonctionnements de leur placement dans des familles de paysans qui cherchent à faire du bénéfice sur la pension versée par l'Assistance publique. À cela s'ajoute nombre d'enfants malmenés, traités en paria, battus, violés. Selon elle, les jeunes garçons se tirent mieux d'affaire :

Battus eux aussi dans leur enfance, ils n'en sont pas moins devenus solides [...]. Plus tard, ils se font craindre avec leurs poings ; et s'ils deviennent de bons travailleurs, ils peuvent épouser une honnête ouvrière et se créer enfin la famille qu'ils n'ont jamais eue. Mais la “Bureautine”, elle, reste la “Bureautine” ; – de bâtarde elle devient fille-mère, et cela même semble si naturel que les inspecteurs et préposés de l'Assistance ne s'en étonnent nullement : la tache originelle⁶⁶ !

Devant le tollé soulevé par son enquête, Madeleine Vernet est convoquée par l'inspecteur départemental de l'Assistance publique qui fait pression sur elle⁶⁷. La mère de Madeleine Vernet se voit retirer ses pupilles en repréailles des articles de *Pages libres*.

Madeleine Vernet se résout alors à fonder sur ses deniers personnels un orphelinat avec une école libre, d'abord à Neuilly-Plaisance en 1906, avant de déménager à Épône, dans les Yvelines, en 1908. Elle sait que quand les enfants de l'Assistance ne sont pas envoyés dans des familles où ils sont exploités, ils sont confiés à des orphelinats catholiques où ils ne sont pas bien traités. L'initiative libre doit donc montrer la voie pour une prise en charge des enfants abandonnés digne de la République. Le socialiste Marcel Sembat est un grand soutien de L'Avenir social. Pour lui, le salut de la France vient de ce type d'initiatives, plus que d'une réforme de l'enseignement public :

L'État reste fidèle, pour la formation de la jeunesse, au type du lycée-prison, avec toutes ses conséquences morales et physiologiques. Madeleine Vernet se fait une autre idée de l'école, et je l'en félicite. Elle [la] conçoit comme une famille plus grande. [...] Tout le monde parle de réformer l'enseignement primaire. On a bien raison. Mais rien ne vaut, pour préparer cette réforme, les expériences tentées en dehors des cadres officiels⁶⁸.

Cependant, comme Cempuis quelques années plus tôt, L'Avenir social est à la fois victime de tracasseries administratives et d'une campagne de dénigrement dans la presse, notamment parce que Madeleine Vernet et son compagnon Louis Tribier vivent en union libre. L'inspecteur primaire leur intente par ailleurs un procès car ils appliquent la coéducation dans leur école. Louis Tribier, bien que bachelier, se voit retirer le droit d'enseigner. À Épône, l'administration universitaire, de cœur

66 Madeleine Vernet, « Les bureautins », *Pages libres*, 2 avril 1904.

67 Madeleine Vernet, « Les Bureautins, faits nouveaux », *Pages libres*, 11 novembre 1905.

68 Marcel Sembat, préface à Madeleine Vernet, *Cinq années d'expérience éducative, 1906-1911*, Épône, éditions de l'Avenir social, 1911, 56 p., p. 6-8.

avec la municipalité nationaliste, s'acharne contre l'initiative. Madeleine Vernet demande donc aux cercles de libre-pensée, aux loges, aux défenseurs des droits de l'homme et aux syndicats de soutenir son initiative laïque et socialiste : « Jusqu'à aujourd'hui, [...] qui a songé à créer et organiser des orphelinats, sinon des cléricaux de tout ordre, soutenus par la bourse des capitalistes ? Ces orphelinats sont donc entre les mains de la classe dirigeante riche, et l'éducation qui y est donnée ne peut être que favorable à cette classe⁶⁹ ». Loin de sauver le prolétariat de l'influence de l'Église, la loi de 1904 et la Séparation dressent de nouveaux pièges, comme Madeleine Vernet l'explique dans les *Annales de la jeunesse laïque* :

À cette heure où la Séparation est presque un fait accompli, une chose me préoccupe : que vont devenir tous ces enfants pauvres que [...] des établissements religieux élevaient sous prétexte de charité, mais en réalité pour constituer au cléricanisme une arme puissante, et pour fournir à la classe bourgeoise dirigeante le contingent nécessaire de résignés de toute espèce. [...] De nouveaux établissements vont s'élever, [...] qui nécessairement auront une apparence laïque, et qui n'en continueront pas moins l'œuvre du cléricanisme. Les béguines sans cornettes seront plus à craindre que les béguines à cornettes, car comment les reconnaître ? [...] De sorte que d'excellents libres-penseurs, que des socialistes dévoués, s'intéressant à un enfant déshérité et se cotisant entre eux pour payer sa pension, s'en iront de toute bonne foi se jeter dans la gueule du loup⁷⁰.

Pour Madeleine Vernet, il faut réformer le système avant de limiter l'action des congrégations, sans quoi l'État restera dépendant des initiatives cléricales. Elle présente L'Avenir social comme un modèle à suivre, où les enfants sont éduqués hors de tout esprit dogmatique. Madeleine Vernet souhaite que l'éducation n'y soit pas l'inculcation de l'obéissance mais l'éveil du sentiment de la personnalité. Il s'agit de former les futurs travailleurs capables de renverser l'ancien monde. Elle est soutenue par un comité de patronage où l'on retrouve Ferdinand Buisson, Francis de Pressensé, à la tête de la Ligue des droits de l'homme, Pierre Renaudel, qui représente *L'Humanité*, Léon Vannoz, le directeur des *Annales de la jeunesse laïque*, ainsi que Marie Bonneval et Nelly Roussel. À la fois socialiste, libre-penseuse et féministe, Madeleine Vernet critique les écueils dans lesquels tombe souvent l'Instruction publique : c'est dans la brèche ouverte par la possibilité d'un enseignement libre qu'elle se glisse pour faire vivre L'Avenir social. Comme Elsie Masson, Madeleine Vernet est partisane de l'enseignement laïque dans la « guerre des deux France », sans pour autant soutenir un quelconque monopole étatique, elle qui croit profondément en une éducation libertaire, loin des dogmes de l'école de Jules Ferry.

69 Madeleine Vernet, *Cinq années d'expérience éducative, 1906-1911, op. cit.*, p. 36-46.

70 Madeleine Vernet, « Éducation socialiste et laïque », *Annales de la jeunesse laïque*, septembre 1905.

E) Mobilisation des femmes catholiques et contre-mobilisation des féministes libres-penseuses : la question scolaire, une affaire de femmes

Si le discours de l'Église s'appuie sur le « droit du père de famille », ce sont en fait les mères qui entrent dans la bataille scolaire au tournant du siècle, notamment dans les rangs de la Ligue patriotique des Françaises, fondée en 1902, à laquelle Magali Della Sudda a consacré sa thèse⁷¹. La loi de 1901, en mettant en péril les congrégations, apparaît comme le catalyseur d'une mobilisation collective inédite. En même temps qu'elle frappe les congrégations, la loi offre aux laïques un cadre légal pour se fédérer. D'après Magali Della Sudda, la Ligue patriotique « représente ainsi un cas de retournement des armes utilisées par les radicaux à l'encontre des religieux⁷² ». Doublement marginalisées dans la République comme femmes et comme catholiques, les membres de la Ligue trouvent dans cette association une forme d'existence collective contre les groupements féministes qui se rangent majoritairement dans le camp des défenseurs de l'école laïque. La Ligue patriotique des Françaises est un mouvement de masse : elle revendique 300 000 membres en 1905 et 545 000 adhérentes en 1914⁷³. Christine Bard considère que cela représente dix fois plus d'adhérentes que l'ensemble des associations féministes qui se réclament de la laïcité⁷⁴. Son bulletin est tiré à 50 000 exemplaires⁷⁵, à l'instar de *La Fronde* à son maximum en 1898⁷⁶, alors que le *Bulletin de la Ligue de l'enseignement* atteint au maximum 2 000 tirages. Les catholiques se mobilisent en mettant en avant leur rôle de mère : « La mission éducatrice intimement liée à la maternité est politisée à l'occasion des conflits scolaires⁷⁷. » La revendication de la liberté d'enseignement apparaît en effet dès le deuxième article des statuts officiels de la Ligue. La vicomtesse Marthe de Vélard, présidente de l'association, déclare : « c'était l'âme de l'enfant qui était l'enjeu de la lutte... Quoi d'étonnant [à ce que les mères] se soient levées comme des lionnes qui défendent leurs petits et dressées contre ceux qui forgeaient les lois⁷⁸ ? »

Cette mobilisation antilaïque préoccupe les partisans de l'école publique. Odette Laguerre, optimiste, voit dans l'action des femmes catholiques le triomphe de l'idée féministe. Ce qu'elle considère comme une instrumentalisation des femmes par le parti catholique est la preuve que les hommes commencent à se rendre compte de l'importance du deuxième sexe :

71 Cette association a une collaboratrice et concurrente, la Ligue des femmes françaises, moins puissante, sur laquelle nous ne reviendrons pas. Voir Magali Della Sudda, *Une activité politique féminine conservatrice, op. cit.*

72 *Ibid.*, p. 62.

73 Magali Della Sudda, *Une activité politique féminine conservatrice, op. cit.*, p. 20.

74 Christine Bard, « Les antiféminismes de la première vague », in Christine Bard (dir.), (préface de Michelle Perrot), *Un siècle d'antiféminisme, op. cit.*, p. 41-67.

75 Magali Della Sudda, *Une activité politique féminine conservatrice, op. cit.*, p. 67.

76 D'après Mary Louise Roberts, « Copie subversive : Le journalisme féministe en France à la fin du siècle dernier », *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], n°6 | 1997, mis en ligne le 01 janvier 2005, consulté le 28 juin 2020.

URL : <http://journals.openedition.org/cli0/390>. Jean Rabaut parle de 49 000 exemplaires en mars 1898 et de moins de 15 000 fin 1899. Voir Jean Rabaut, (préface de Madeleine Rebérioux), *Marguerite Durand, op. cit.*, p. 79.

77 Magali Della Sudda, *Une activité politique féminine conservatrice, op. cit.*, p. 51.

78 Citée in *Ibid.*, p. 84.

Si mesquins que soient les intérêts qu'elles défendent, cela les oblige à des réflexions inaccoutumées, cela les sort de leurs chiffons et de leurs papotages, cela commence très mal, mais enfin cela commence leur éducation civique. [...] Quels que soient les intentions sournoises et les calculs intéressés des faux amis de la femme [...] ils travaillent, en réalité, plus qu'ils ne le pensent, à son affranchissement. Elle leur échappera un jour et se retournera contre eux pour se joindre à ceux qui veulent sincèrement son émancipation, indispensable à l'émancipation de l'humanité⁷⁹.

Alors que la mobilisation massive des femmes à la droite de l'échiquier politique convainc les radicaux de la nécessité de les maintenir hors du jeu politique pour sauver le régime, Odette Laguerre interprète leur action dans les élections de 1902 comme un argument en faveur de la laïcisation des écoles de filles et, à terme, en faveur du suffrage féminin :

Nous pensons que les victoires de l'opposition ont été dues, pour beaucoup, à la propagande féminine. [...] Notre républicanisme s'en afflige ; mais notre féminisme s'en empare pour démontrer une fois de plus la nécessité d'émanciper la femme et de faire son éducation philosophique, sociale et politique. [...] Tant qu'elle ne sera pas affranchie du joug de l'Église, n'espérez pas lutter victorieusement contre les puissances de la réaction. Et tant qu'elle ne sera pas citoyenne, n'espérez pas former de libres citoyens. Tout ce que vous ferez par l'École ou par le Lycée sera détruit par la famille si la femme n'est pas l'auxiliaire de votre œuvre⁸⁰.

Odette Laguerre n'exagère pas le rôle que les femmes catholiques jouent dans la campagne électorale de 1902, où la liberté d'enseignement occupe une place centrale⁸¹. La Ligue patriotique des Françaises fait office de comité électoral, en abondant une caisse utilisée pour financer la campagne des « bons candidats⁸² ». À la différence des frondeuses, les femmes de la Ligue patriotique mobilisent un capital économique important : les cadres sont issues de la haute société et mettent en place des répertoires d'action bien différents de ceux des républicaines. Louise Debor se moque de ces femmes qui sortent ainsi de leurs salons : l'ancienne dame de charité est devenue « agente électorale⁸³ ». Elle « met à la pâte – et quelle pâte ! – sa blanche main de patricienne. Elle “fait de la politique” avec l'agrément des pontifes. On la voit quêter des gros sous pour payer des brochures, des affiches, des “tournées”, des pots-de-vin. » Sous la plume des libres-penseuses, les femmes catholiques cristallisent les dérives des hommes politiques : corruption et népotisme.

79 Odette Laguerre, « En marche », *La Fronde*, 22 mars 1902.

80 Odette Laguerre, « L'action féminine », *La Fronde*, 3 mai 1902.

81 Mona Ozouf, *L'école, l'Église et la République*, *op. cit.*, p. 178.

82 Magali Della Sudda, *Une activité politique féminine conservatrice*, *op. cit.* p. 116.

83 Louise Debor, « Éducation civique », *La Fronde*, 11 avril 1902.

Les élections de 1902 amènent au pouvoir le Bloc des gauches, signent la défaite de la droite et ouvrent la voie à la Séparation. Comme l'explique Bruno Dumons, cet épisode convainc les responsables de la Ligue patriotique « de s'écarter de la voie du "politique d'abord"⁸⁴ ». Les adhérentes s'engagent désormais dans l'action sociale. Ce n'est qu'en 1924, avec l'épisode du Cartel, que les ligues féminines catholiques réempruntent les chemins de la politisation.

Chez les intellectuelles impliquées du côté de la République laïque, sans prévoir que le début du XX^e siècle verrait une telle mobilisation des femmes catholiques, Pauline Kergomard publiait le 31 décembre 1899 dans *La Fronde* un appel à l'engagement féminin :

Ce qui nous paraît caractériser l'année qui s'achève, c'est l'impression très nette qu'elle nous laissera du péril dont nous sommes menacés, si l'autoritarisme des congrégations l'emporte sur la liberté de penser. [...] Nous voulons savoir comment s'engagera le combat contre un ennemi maintenant démasqué. Fera-t-on oui ou non entrer les femmes dans les cadres de l'armée chargée de le terrasser⁸⁵ ?

Les rangs des républicains sont-ils condamnés à être masculins ? La place des femmes est-elle éternellement du côté de la réaction ? En 1911, Albertine Eidenschenk dresse un bilan amer :

Seules, celles qui obéissent à un mot d'ordre venu de l'Église, savent se grouper pour agir [...] en sens contraire du progrès [...]. Les groupements féminins d'esprit laïque existent ; mais sur combien de femmes ont-ils de l'action ? Le pays qui n'ignore pas la Ligue Patriotique des Françaises, ne connaît pas le Conseil National des Femmes⁸⁶.

Albertine Eidenschenk dépeint un tableau assez noir. Si la loi de 1901, les législatives de 1902, la Séparation de 1905 et la guerre des manuels de 1908-1909 entraînent une mobilisation féminine inédite dans les rangs catholiques, les intellectuelles de tendance libre-penseuse, à défaut de diriger un mouvement de masse, s'engagent elles aussi et gagnent en visibilité. Ainsi, au même moment, l'affaire Dreyfus stimule le dynamisme des groupements libres-penseurs, qui se réunissent au sein de la Fédération des Jeunes laïques en novembre 1902. C'est alors la plus importante des organisations de jeunesse de gauche, puisqu'elle réunit 15 000 adhérents à la veille de la guerre⁸⁷. Assistant à la gestation de cette organisation, Clémence Royer déclare fin 1901 :

84 Bruno Dumons, « Résistances des ligues féminines catholiques à l'idée laïque », in Florence Rochefort, (dir.), *Le pouvoir du genre*, op. cit., p. 83-97.

85 Pauline Kergomard, « Un programme de travail pour 1900 », *La Fronde*, 31 décembre 1899.

86 Albertine Eidenschenk, « Notre œuvre doit-elle être autre chose que celle de M. Pécaut », *Bulletin des fontenaysiennes*, avril 1911.

87 Voir Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, op. cit., p. 167.

Pourquoi laisser les femmes en dehors de leurs groupes ? Pourquoi ne pas ouvrir leurs rangs à la jeunesse laïque féminine, aux élèves de nos lycées de filles, et de nos écoles [...] primaires ? Veulent-ils recommencer la faute de la génération révolutionnaire qui, en laissant la femme en dehors de son action [...], a fait avorter la révolution⁸⁸ ?

Fidèle à la ligne éditoriale de *La Fronde*, Clémence Royer pointe le péché originel de la culture républicaine : l'éviction des femmes. Mais en ce début de XX^e siècle, les frondeuses forcent la porte de la nouvelle association. Andrée Téry, qui couvre le Congrès de la jeunesse laïque en 1902⁸⁹, rejoint l'équipe de rédaction des *Annales de la jeunesse laïque*. Elle collabore avec son mari Gustave Téry, mais aussi avec Alphonse Aulard, Ferdinand Buisson, René Viviani, Anatole France, Gustave Hervé ainsi que de nombreuses féministes, dont Pauline Kergomard et Véra Starkoff⁹⁰. Parmi les collaboratrices du bulletin, on trouve également Madeleine Vernet, Marie Bonneviel et Louise Renard. Mais c'est Odette Laguerre qui tient le haut du pavé féministe dans les *Annales*.

En 1904, elle publie une fiction intitulée « Entre mamans » dans laquelle elle confronte les choix de vie de deux anciennes amies de pension, l'une catholique, l'autre libre-penseuse. La seconde refuse de préparer sa fille à la première communion. Or, que vaut sur le marché matrimonial une fille élevée loin de l'Église ? Elle ne trouvera pas sa place dans la bonne société...

Mais il y a heureusement une autre société : celle des intellectuels [...] qui représentent l'avenir, le genre humain émancipé. Leur nombre, encore restreint, grossit tous les jours. C'est à nous de l'augmenter en nous joignant courageusement à leur petite troupe d'avant-garde, au lieu de nous mettre lâchement à la remorque de nos adversaires⁹¹.

Odette Laguerre revendique sa place parmi les intellectuels républicains. À partir de 1905, elle tient la chronique féministe qui s'ouvre dans la revue. Pour elle, féminisme et libre-pensée vont de pair : « [L']alliance du rationalisme et du féminisme m'apparaît logique, solide et féconde, autant que celle du féminisme et du catholicisme me semble anormale, artificielle et vaine⁹² ». Lorsqu'en 1903, la collaboratrice du *Journal des femmes* Camille Bélilon accuse Odette Laguerre de subordonner le féminisme à des intérêts de parti, cette dernière se défend dans *La Fronde* : le féminisme ne peut rester neutre face aux questions de société. Il ne peut être que libre-penseur, puisque toutes les religions ont encouragé la soumission de l'épouse au mari. Odette Laguerre paraphrase son amie Nelly Roussel : « entre l'Église et la Révolte, il faut choisir⁹³ ». De même, pour

88 Clémence Royer, « La jeunesse laïque », *La Fronde*, 31 décembre 1901.

89 Andrée Téry, « La jeunesse laïque », *La Fronde*, 15 novembre 1902.

90 Composition du comité d'honneur en septembre 1906, *Annales de la jeunesse laïque*, n°52.

91 Odette Laguerre, « Entre mamans », *Annales de la jeunesse laïque*, février 1904.

92 Odette Laguerre, « Libre pensée et féminisme », *La Fronde*, 25 septembre 1902.

93 Odette Laguerre, « Le féminisme et les grands problèmes actuels », *La Fronde*, 25 mai 1903.

la frondeuse, une féministe digne de ce nom ne peut que revendiquer l'affranchissement économique de la femme et adhérer, par conséquent, au socialisme.

En 1882, Hubertine Auclert déclarait que face à l'orthodoxie d'une libre-pensée masculiniste, elle préférait la pensée libre⁹⁴. La libre-pensée du début du XX^e siècle est-elle tout aussi misogyne ? Odette Laguerre est plutôt optimiste lorsqu'elle rapporte pour *La Fronde* le Congrès international de la libre-pensée qui se tient à Genève en 1902. Elle souligne la place considérable des questions féministes et « l'adhésion presque unanime [...] donnée à la plupart [des] revendications⁹⁵ ». Au congrès sont présentes Maria Pognon, Vera Starkoff, Maria Vérone et Andrée Téry. Cette dernière considère que l'une des priorités du mouvement devrait être de s'attirer les femmes : si elles fréquentent tant l'Église, c'est parce que la messe est le seul acte social qui leur soit permis⁹⁶. Il faut donc, hors de l'Église, offrir aux femmes des foyers de vie sociale. Le congrès valide en outre le rapport d'Andrée Téry qui réclame pour les deux sexes une même éducation laïque et rationaliste. Car c'est bien autour de l'éducation des filles que se cristallisent les conflits. En 1902, Andrée Téry répond à l'attaque du socialiste Albert Surier qui considère qu'il n'y a rien à attendre du personnel féminin puisque les institutrices sont « cléricales ». La frondeuse s'insurge :

Quand les hommes se décideront à proclamer l'affranchissement de cette esclave, [...] quand ils la relèveront matériellement, moralement et intellectuellement, alors, mais alors seulement auront-ils le droit de lui demander compte de ses erreurs et de ses défaillances. Jusque-là, ils n'ont qu'un droit, celui de se frapper la poitrine⁹⁷.

Les frondeuses s'inscrivent dans un républicanisme « avancé » et courtisent la mouvance socialiste et libre-penseuse. Elles cherchent à faire reconnaître leur légitimité dans ces espaces militants. Si elles font preuve d'une inaltérable loyauté envers la gauche républicaine, elles pointent aussi les manquements, voire les trahisons, de leurs amis politiques, en ce qui concerne l'intégration des femmes dans la lutte républicaine.

F) Exit, voice or loyalty ? Des intellectuelles entre fidélité au régime et critique de son masculinisme

Les militantes de l'école laïque reprennent à leur compte la rhétorique anticléricale de la République. Comme l'écrit Émile Poulat, l'anticléricisme est, avant 1914, « le plus sûr criterium de l'esprit républicain⁹⁸ », donc le plus sûr moyen, pour les républicaines, d'être intégrées dans une famille politique masculine. Les intellectuelles de tendance libre-penseuse hésitent cependant à

94 Citée par Laurence Klejman, Florence Rochefort (préface de Michelle Perrot), *L'Égalité en marche, op. cit.*, p. 63.

95 Odette Laguerre, « Libre pensée et féminisme », *La Fronde*, 25 septembre 1902.

96 Odette Laguerre, « Fêtes laïques », *La Fronde*, 6 novembre 1902.

97 Andrée Téry, « Cléricales, les institutrices ? », *La Fronde*, 20 novembre 1902.

98 Émile Poulat, *Liberté, laïcité, La Guerre des Deux France et le principe de la modernité, op. cit.*, p. 37.

briser l'unanimisme républicain et à mettre en lumière les incohérences de leurs alliés masculins sur la question des femmes. En reprenant librement le triptyque élaboré par l'économiste Albert Hirschmann en 1970, on peut dire que ces intellectuelles ont le choix entre trois options lorsqu'elles entrent en conflit avec les représentants officiels de la culture républicaine : la défection (*exit*), la prise de parole (*voice*) et la loyauté (*loyalty*)⁹⁹. Elles se pensent d'abord comme républicaines, et ne peuvent donc sérieusement envisager de faire défection au régime. Elles naviguent en réalité constamment entre loyauté envers la République et critique des républicains. Les textes qu'elles publient sont symptomatiques de cette ambivalence promise à un long avenir. Lorsqu'en 1922, le Sénat rejette la loi offrant le droit de vote aux femmes, Maria Vérone ne crie-t-elle pas, du haut des tribunes, « Vive la République quand même ! » avant de se faire expulser sans ménagement¹⁰⁰ ?

Les discussions dans *La Fronde* autour de la loi de 1904 cristallisent cette hésitation entre parole critique et loyauté. Tout en saluant cette mesure radicale, nombre d'intellectuelles dénoncent le retard pris dans la laïcisation des écoles publiques de filles prévue par la loi Goblet dès 1886. En 1902, Jeanne Desparmet-Ruello réclame la laïcisation sans délai des écoles primaires de filles, « par application d'une loi votée depuis seize ans¹⁰¹ ! ». Elle met en évidence le double discours des républicains, parangons de l'émancipation de l'individu, mais incapables d'appliquer leurs préceptes à leurs épouses et leurs filles. Écrivant sous un pseudonyme, Jeanne Desparmet-Ruello adopte un ton particulièrement virulent à l'encontre des députés ou de sa propre administration.

Albertine Eidenschenk fait de même en son propre nom. En 1904 et 1905, elle épingle les républicains alors que, selon Mona Ozouf, « la presse accorde au problème religieux et au problème scolaire une place qu'ils n'ont jamais eue, même au moment de la législation laïque [des années 1880]¹⁰² ». Albertine Eidenschenk se félicite de l'œuvre scolaire de la République, mais ajoute :

Malgré les efforts de quelques hommes d'une haute intelligence [...] qui ont vu dans la femme un être humain digne d'être développé pour lui-même, des préjugés [...] ont empêché la République de lui rendre justice. [...] Dans l'application des lois scolaires, [on a] paru craindre de trop libérer les esprits féminins des tutelles traditionnelles. La loi [de] 1886 prescrivait de laïciser dans un délai de cinq ans toutes les écoles publiques de garçons ; pour les écoles de filles toute latitude fut laissée à l'administration. Aussi voyons-nous qu'après 18 ans et après le grand effort de ces deux dernières années il restait encore [...] environ quinze cents écoles publiques de filles à laïciser. Pourquoi se presser ? Est-ce que les femmes comptent dans l'État ? Et puis si l'homme se pique de penser librement, il est un esprit de soumission que l'on aime à trouver chez sa femme, comme chez ses enfants, ses domestiques ou ses ouvriers. Aussi n'est-il pas mauvais que

99 Albert O. Hirschmann utilise cette grille de lecture dans un tout autre contexte. Sur le sens initial de sa pensée économique, voir Olivier Daudé, « Exit, Voice and Loyalty », *Regard croisés sur l'économie*, n°2, 2007, p. 244.

100 Christine Bard, *Les filles de Marianne*, op. cit., p. 146.

101 Paule Branzac, « Laïcisons les Femmes », *La Fronde*, 4 novembre 1902.

102 Mona Ozouf, *L'école, l'Église et la République*, op. cit., p. 178.

les disciplines anciennes qui perpétuent cet esprit de soumission, gardent une place dans l'éducation du peuple et des femmes en particulier¹⁰³.

La conclusion d'Albertine Eidenschenk montre qu'à ses yeux, féminisme, socialisme et libre-pensée sont interdépendants : c'est aux classes populaires et aux femmes que la République bourgeoise et masculine a intérêt à inculquer l'esprit de soumission en maintenant l'action des congrégations. Bien que profondément républicaine, Albertine Eidenschenk n'est pas dupe du fait que le pouvoir défend des intérêts de classe et de genre, qu'elle considère comme antithétiques de l'intérêt général :

Presque tous les hommes qui ont eu à parler dans des circonstances officielles de la nécessité d'instruire les femmes, ont proclamé *urbi et orbi* que la République ne voulait pas faire des *Femmes Savantes* mais des épouses et des mères capables de mieux remplir leurs devoirs particuliers. [...] Ne méritent-ils pas le reproche que Mme Necker de Saussure adressait aux hommes vers 1830 : "Quand ils ont daigné s'occuper de l'éducation des femmes, ils se sont toujours livrés à des pensées personnelles"¹⁰⁴ ?

Les militantes de l'école laïque ne se contentent pas de pointer la complaisance des républicains dans le retard pris à laïciser les écoles primaires de filles. Pauline Kergomard rappelle en 1900 qu'à l'inverse de l'école primaire dite « sans Dieu », l'enseignement secondaire masculin accueille dans ses murs aumôniers et offices à destination des internes¹⁰⁵. Si les lycées de garçons, créés sous Napoléon Ier, ont été laïcisés dans les années 1880 – imparfaitement semble-t-il –, les lycées de filles n'ont pas le même passé : ils sont les produits de la République laïque¹⁰⁶. Mais aux yeux des frondeuses, les lycées de filles sont pourtant loin de tenir leurs promesses. Harlor cite en 1901 la lettre d'une ancienne lycéenne qui explique que ses éducatrices ne l'ont jamais encouragée à renier le Dieu de son enfance, mais que tout en dégageant certaines crédulités de son esprit, elles lui ont enseigné que le scepticisme « enlève du front de la jeune épouse l'auréole de charme et de foi qui sont l'enchantement du foyer familial¹⁰⁷ ». Harlor commente cette lettre dans un article qu'elle intitule « l'enseignement laïque et son œuvre religieuse ». Elle considère l'enseignement secondaire des filles comme une trahison, puisqu'il réussit à faire coexister « l'idée républicaine, la crainte du

103 Albertine Eidenschenk, « La femme française et la République », *La Femme nouvelle*, janvier 1905 ; sur le même thème, voir aussi « La femme nouvelle – culture morale », *La Femme nouvelle*, avril 1904.

104 Albertine Eidenschenk, « La femme française et la République », *La Femme nouvelle*, janvier 1905.

105 Pauline Kergomard, « Le "monopole universitaire" », *La Fronde*, 1^{er} février 1900.

106 Les différences entre lycées de filles et de garçons ne sont pas si flagrantes que l'affirme Pauline Kergomard, un décret de Paul Bert (24 décembre 1881) ayant entraîné l'alignement du secondaire masculin sur le féminin en matière de laïcité. La grosse différence réside dans l'existence de chapelles à l'intérieur des internats masculins. Voir Jean-Luc Marais, « L'aumônier des lycées (1802-1959), cheval de Troie de l'Église dans l'Université ? », in Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Philippe Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes*, op. cit., p. 99-116.

107 Citée par Harlor [Jeanne Perrot], « L'enseignement laïque et son œuvre religieuse », *La Fronde*, 28 août 1901. Fille de la féministe Amélie Hammer, Harlor fait ses débuts comme journaliste et critique d'art à *La Fronde* alors qu'elle approche de la trentaine. Elle est la compagne du féministe Léopold Lacour.

Seigneur et les notions scientifiques ». Comment pourrait-il en être autrement puisque les professeuses de ces lycées ont elles-mêmes reçu – à Sèvres notamment – cette éducation de compromis qu’Harlor qualifie de « lâcheté mentale » ? La conclusion de la frondeuse est amère : « Si, vraiment [...] l'affranchissement des intelligences est celui que traduit cette correspondante, la République n'a pas à se féliciter de son prétendu courage en faveur des femmes ».

Il est vrai qu’il existe chez beaucoup de professeuses la crainte de heurter les convictions religieuses des lycéennes. L’ancienne sévrienne Marguerite Aron adopte une attitude de compromis que l’on retrouve chez nombre de ses collègues¹⁰⁸. Dans un article publié dans la revue de Camille Sée en 1908, elle se méfie de tout ce qui pourrait faire des lycées des séminaires de libre-pensée : « Sans retomber au joug routinier dont nous sommes libérés, craignons d’aller à l’excès contraire¹⁰⁹ ». Elle en appelle constamment à « se tenir au milieu des extrêmes ». C’est à cette frilosité que s’attaque en 1907 Mlle E. Rousson, professeure de lycée, lors du Congrès des jeunes filles laïques du Gard. Représentant les tenants d’une laïcité plus offensive, elle rédige un texte aux accents féministes et libres-penseurs. Selon elle, si le lycée se donne pour but « l’émancipation de la femme », il doit s’attacher surtout « à détruire en elle la *faculté de croire* pour ne lui plus laisser que la possibilité d’être *convaincue*¹¹⁰ ». Selon elle, les enseignantes se briment dans leur approche des questions religieuses. Elle demande donc la création d’un cours d’histoire des religions, qui serait « le seul moyen de détruire à jamais tous les cléricatismes ». Elle considère par ailleurs que tant que l’école publique n’entreprendra pas véritablement la « libération » des femmes, « nous n'arriverons à rien, et les hommes eux-mêmes seront sans cesse arrêtés dans leur marche en avant ». À la veille de la Grande Guerre, sa proposition d’introduire un cours d’histoire des religions n’a pas été suivie d’effet. En janvier 1914, Mlle J. Vaudouer rappelle même dans la revue de Camille Sée que « le cinquième paragraphe du programme de Morale pratique est intitulé *Devoirs religieux* ; il comporte le *Rôle du sentiment religieux en morale ; la vie future et Dieu*¹¹¹ », autant de compromissions avec l’esprit laïque. L’enseignante déclare : « Après cela, pourrait-on, sans parti pris, accuser ce programme d’avoir banni les idées religieuses et spiritualistes, et, certains ne lui reprocheront-ils pas, au contraire, d’avoir fait à ces idées une trop large place ? »

G) « Laïciser la laïque » : la question du monopole étatique dans la formation et le recrutement des institutrices

Alors que se préparent les lois de 1901 et 1904, les regards se tournent vers les institutrices, qui, plus que les instituteurs, sont accusées d’être de « pieuses » laïques. Laïques, parce qu’elles

108 Jacques et Mona Ozouf concluent aussi à cette neutralité dans le primaire (*La République des instituteurs, op. cit.*).

109 M. A. [Marguerite Aron], « Compte rendu de *L’Éducation intellectuelle et morale*, par G. Compayré », *L’enseignement secondaire des jeunes filles*, juillet 1908.

110 Mlle E. Rousson, « L’éducation de la femme, rapport présenté au Congrès des jeunes filles laïques », *Annales de la jeunesse laïque*, septembre 1907.

111 Mlle J. Vaudouer, « L’enseignement de la morale dans les lycées de jeunes filles », *L’enseignement secondaire des jeunes filles*, janvier 1914.

n'appartiennent à aucune congrégation, mais pieuses, parce qu'elles ont été instruites par des religieuses dans des couvents ou dans des écoles confessionnelles¹¹². Albertine Eidenschenk aborde ce problème dans trois articles publiés dans *L'École nouvelle* en 1900. D'après elle, si une partie du personnel féminin n'est pas à la hauteur de sa tâche, cela vient du fait que les républicains ont abandonné les écoles normales, qui ne forment qu'une minorité des futures institutrices. En se fondant sur les documents officiels du ministère, Albertine Eidenschenk met en lumière les baisses d'effectifs dans les écoles normales depuis la politique de l'esprit nouveau dans les années 1890 :

Ce ne sont [...] pas des raisons d'ordre administratif ou pédagogique qui ont fait diminuer partout le nombre des élèves. La vérité, c'est qu'on s'est vu contraint de donner satisfaction au vœu, maintes fois exprimé par le Parlement, que des économies fussent réalisées sur le chapitre des écoles normales. [...] Ces économies sont de celles dont la République devrait avoir peur¹¹³.

La politique budgétaire visant à réduire le nombre de places ouvertes dans les écoles normales se traduit donc par l'entrée dans le corps enseignant de plus en plus de jeunes filles éduquées dans des écoles confessionnelles où elles ont préparé le brevet élémentaire ou supérieur. D'après Albertine Eidenschenk, ces institutrices sont moins bien formées que les normaliennes et sont surtout peu pénétrés d'esprit laïque. Par ses critiques, Albertine Eidenschenk se conforme au discours républicain déjà mobilisé dans les années 1880. Jean-François Condette en rappelle le contenu : « L'historiographie républicaine, pour justifier la politique de laïcisation et l'imposition du cadre normalien en 1879, a beaucoup insisté sur la mauvaise formation reçue par les institutrices dans ces cours [aux mains des congrégations], d'abord préoccupés de la formation religieuse¹¹⁴ ». Rebecca Rogers partage ce constat : avec « le raidissement [de la] guerre scolaire, [...] les femmes deviennent de plus en plus un enjeu. [...] Pour les républicains, [...] il s'agit de laïciser l'enseignement *et* le personnel enseignant, cette dernière mesure ayant un impact bien plus grand sur les filles que sur les garçons¹¹⁵. »

Vingt ans après la loi Bert, Albertine Eidenschenk accuse les législateurs de trahir l'héritage des lois scolaires en laissant les religieuses faire concurrence aux écoles normales. Ainsi, d'après elle, les restrictions budgétaires dans les écoles normales ont entraîné le ralentissement de la laïcisation des écoles entamée après la loi Goblet. L'auteure reprend les chiffres du ministère : pour

112 Selon Françoise Mayeur, les pensionnats sont appelés « couvents » lorsqu'ils sont tenus par des religieuses : l'utilisation de ce terme par les libres-penseuses recouvre donc souvent toute instruction dans un cadre confessionnel (« Vers un enseignement secondaire catholique des jeunes filles au début du XX^e siècle », art. cit.).

113 Une directrice d'école normale [Albertine Eidenschenk], « La question des écoles normales », *L'École nouvelle*, 16 juin 1900.

114 Jean-François Condette, « De la foi catholique à la "foi laïque" ». La religion dans la formation des instituteurs et des institutrices du département du Nord (1834-1914) », in Jean-François Condette (dir.), *Éducation, religion, laïcité, op. cit.*, p. 181-222.

115 Rebecca Rogers, « La place de la religion dans la formation des enseignantes religieuses et laïques en France avant les années 1880 », in Jean-François Condette (dir.), *Éducation, religion, laïcité, op. cit.*, p. 89-105.

le seul second semestre de l'année 1887, 42 écoles de filles sont laïcisées, tandis qu'il n'y a plus, annuellement, que 27 laïcisations en 1896, 20 en 1897, 26 en 1898 et 15 en 1899 et qu'il reste encore plus de 5 000 religieuses dans les écoles publiques à cette date¹¹⁶. Albertine Eidenschenk dénonce ici les effets de la politique de l'esprit nouveau lancée par Eugène Spuller en 1894 en réponse au ralliement des catholiques¹¹⁷. Cette période s'ouvre avec le ministère Casimir-Périer à la fin de l'année 1893 et se clôt par la démission de Jules Méline de la présidence du Conseil en juin 1898. Durant ces quatre années, le gouvernement, dominé par les modérés, renonce à la politique d'hostilité à l'Église qui avait marqué les années 1880.

Le climat de l'affaire Dreyfus remet complètement en question les décisions prises pendant cette période. Ainsi, Albertine Eidenschenk se félicite du relèvement du crédit des écoles normales au budget de 1901, voté en 1900¹¹⁸. Elle va plus loin : elle souhaite que les écoles normales suffisent dorénavant au recrutement de l'intégralité du personnel primaire¹¹⁹. L'Instruction publique doit cesser d'offrir des postes aux personnes qui sortent des couvents et écoles libres, souvent munies seulement d'un brevet élémentaire. Non seulement ce diplôme est insuffisant du point de vue intellectuel, mais ces institutrices sont l'antithèse de l'enseignante républicaine définie par Pécaut :

[Elles n'ont pas] l'habitude de la réflexion, le jugement personnel ! [...] Nous nous demandons si ce sont là les institutrices qu'il faut aux enfants de France, à une époque de crise dont nous ne sortirons qu'à force d'intelligence, d'énergie et de valeur morale ? [...] Ce qu'il faut former avant tout dans l'enfant, c'est le caractère, la conscience. [Or,] on n'éveille pas les consciences si l'on n'est soi-même une conscience vivante ; on sera incapable d'enseigner aux autres à se conduire, si l'on n'a soi-même d'inébranlables principes de conduite, fondés en raison. [...] À cette œuvre, il faut des hommes, il faut surtout des femmes. Nous supplions qu'on veuille bien y mettre le prix¹²⁰.

Lorsque Albertine Eidenschenk revendique le monopole de la formation des institutrices par les écoles normales, elle le fait non seulement contre les écoles confessionnelles, mais aussi contre les lycées, dont une grande partie des élèves sortent avec le brevet supérieur et font ainsi concurrence aux normaliennes. Or, si les lycéennes disposent d'une culture générale solide, elles n'ont pas acquis les méthodes pédagogiques enseignées à l'école normale et ne sont pas pénétrées de cet « esprit primaire » que les professeures d'écoles normales ont gardé de Fontenay. Pour Albertine Eidenschenk, seules les écoles normales formeraient dignement le personnel primaire.

Jeanne Desparmet-Ruello emboîte le pas à Albertine Eidenschenk et lance un débat dans *La Fronde* à partir de 1902 grâce à une série intitulée « La nomination des institutrices ». Pour elle, si

116 Une directrice d'école normale, « La question des écoles normales », *L'École nouvelle*, 23 juin 1900.

117 La formule d'« esprit nouveau » est consacrée par son discours à la Chambre du 3 mars 1894.

118 Une directrice d'école normale, « La question des écoles normales », *L'École nouvelle*, 16 juin 1900.

119 Une directrice d'école normale, « La question des écoles normales », *L'École nouvelle*, 7 juillet 1900.

120 Une directrice d'école normale, « La question des écoles normales », *L'École nouvelle*, 23 juin 1900.

l'objectif du gouvernement est de laïciser l'école, il faut d'abord qu'il revoie le mode de désignation des enseignantes. Elle s'en prend notamment aux inspecteurs d'académie, souverains dans la nomination des institutrices, qui préfèrent souvent aux normaliennes des brevetées n'ayant « de laïque que le costume¹²¹ ». Avec la même rigueur qu'Albertine Eidenschenk dans l'utilisation des sources administratives, la directrice du lycée de Lyon rappelle qu'il n'a pas fallu moins de trois circulaires ministérielles entre 1888 et 1897 pour décider les inspecteurs à nommer prioritairement les normaliennes comme institutrices¹²². Cela n'empêche pas nombre d'inspecteurs d'attribuer les meilleurs postes aux candidates bien recommandées, sortant des établissements congréganistes.

Par ailleurs, comme Albertine Eidenschenk, Jeanne Desparmet-Ruello s'insurge contre la diminution du budget des écoles normales dans la décennie 1890. Lorsque les écoles créées exclusivement pour former les institutrices ne fournissent que le quart ou le tiers du personnel enseignant, comment s'étonner que la neutralité ne soit pas respectée dans les écoles de filles ? Selon Marcel Grandière, en 1911, les écoles normales ne forment en effet qu'un instituteur laïque sur deux – la situation étant pire chez les institutrices – ce qui entraîne une baisse globale de la qualité du personnel¹²³. Jeanne Desparmet-Ruello accuse sans ménagement le personnel politique :

Je ne vois pas d'ailleurs comment les hommes – qui confectionnent les lois et qui sont tellement plus raisonnables que les femmes – concilient les antinomies suivantes : D'une part, on multiplie les précautions pour avoir d'excellentes institutrices, on les choisit au Concours [...]. Une fois admises dans une École Normale, on les habitue, pendant trois ans, à travailler avec réflexion, on éveille chez elles le sens critique, on ouvre leur esprit à toutes sortes de sujets, on les exerce à l'observation de l'âme enfantine, à l'enseignement, [...] et, d'autre part, on laisse à l'Inspecteur d'Académie le soin de prendre les autres institutrices n'importe où, sans aucune préparation professionnelle¹²⁴ !

Pour limiter cet arbitraire, Jeanne Desparmet-Ruello réclame que l'inspecteur soit désormais contraint de choisir les nouvelles institutrices dans une liste dressée par le conseil départemental. Elle propose par ailleurs d'élever la limite d'âge de nomination à 19 ans, considérant que les titulaires du brevet élémentaire nommées à 17 ans bénéficient de conditions de recrutement déloyales par rapport aux élèves-maîtresses qui ne sortent de l'école normale que deux à trois ans plus tard. Outre l'avance imméritée dont bénéficient les simples « brevetées », elles ne sont pas,

121 Paule Branzac, « La nomination des institutrices », *La Fronde*, 5 novembre 1902.

122 Voir par exemple le *Manuel général de l'Instruction publique* du 11 août 1888 qui reproduit la lettre-circulaire aux préfets, signée par Édouard Lockroy (ministre). Il évoque « un vice sérieux dans le mode de recrutement du personnel enseignant : [...] il arrive [...] que l'inspecteur d'académie délègue comme stagiaires et que le préfet nomme ensuite titulaires des instituteurs qui non seulement ne possèdent pas le brevet supérieur, mais qui de plus n'ont passé par aucune école normale ». Le ministre impose que les normaliens soient nommés prioritairement.

Voir aussi, datée du 1^{er} juin 1897, la circulaire d'Alfred Rambaud prescrivant de nommer instituteurs stagiaires, de préférence aux autres postulants, les élèves-maîtres et élèves-maîtresses sortant des écoles normales primaires.

123 Marcel Grandière, *La formation des maîtres en France : 1792-1914*, Lyon, INRP, 2006.

124 Paule Branzac, « La nomination des institutrices », *La Fronde*, 9 novembre 1902.

selon Jeanne Desparmet-Ruello, suffisamment matures pour gérer une classe. À l'instar d'Albertine Eidenschenk, la directrice du lycée de Lyon réclame que le brevet supérieur soit l'examen nécessaire pour entrer dans le métier. De même, elle estime que « personne ne devrait être chargé d'une classe, sans avoir appris le métier d'institutrice dans les Écoles Normales créées à cette seule fin ». Pour ce faire, elle propose la création de bourses d'un an dans les écoles normales pour les postulantes à un emploi d'institutrice : c'est, à destination du primaire, une reprise du projet de stage scolaire proposé par le ministre Leygues dans le cadre de la réforme du secondaire masculin.

Si les propositions de Jeanne Desparmet-Ruello et d'Albertine Eidenschenk s'inscrivent dans la même dynamique, elles ne font pas l'unanimité chez les féministes. Maria Vérone considère que « si l'on veut véritablement "laïciser la laïque", c'est par la tête qu'il faut commencer¹²⁵ ». Elle déplore la médiocrité des convictions républicaines de l'administration de l'Instruction publique et considère que le problème ne vient pas du personnel de terrain, mais de sa hiérarchie. Louise Debor avance sur la même ligne, considérant que si moult institutrices combattent la concurrence congréganiste par la surenchère cléricale, c'est parce que l'inspecteur tient compte, à l'extrême, de « l'état d'esprit des populations¹²⁶ », et hésite à soutenir les enseignantes trop « laïques ».

Maria Vérone s'en prend par ailleurs à la proposition de Jeanne Desparmet-Ruello d'instaurer un passage obligatoire par l'école normale pour toutes les institutrices stagiaires du département. Elle affirme que « les écoles normales n'ont pas le monopole de l'esprit laïque, il s'en faut de beaucoup¹²⁷ » et que dans nombre d'entre elles, la routine y règne en maîtresse : beaucoup ne seraient encore que « des internats-prisons ». La polémique est lancée et fait couler beaucoup d'encre. Jeanne Desparmet-Ruello répond à Maria Vérone que les écoles normales qu'elle décrit sont une exception. La plupart de ces institutions sont dirigées par « des maîtresses, sorties de l'École laïque de Fontenay, [qui] développent chez ces futures institutrices l'habitude de la réflexion plutôt que l'habitude de la soumission¹²⁸ ». La directrice du lycée de Lyon ne peut tolérer qu'on présente les écoles congréganistes et les écoles normales comme deux faces d'une même pièce. Mais les préjugés se maintiennent contre les écoles normales après la publication par le journal libre-penseur *La Raison* d'une enquête à charge contre ces institutions. À la suite de cela, Odette Laguerre déplore que les écoles normales de filles ne soient pas suffisamment des foyers de liberté¹²⁹. Cette fois, c'est une ancienne fontenaysienne, Rachel Albert, qui avait déjà pris la défense de Fontenay et de Pécaut face à Vogüé quelques années plus tôt, qui cherche à redorer l'image des écoles normales dans le quotidien féministe.

Selon elle, la mauvaise réputation dont souffrent les écoles normales vient de l'internat obligatoire, qui en fait des écoles fermées, « autant dire des couvents laïques¹³⁰ ». Mais

125 Maria Vérone, « La nomination des institutrices », *La Fronde*, 1^{er} décembre 1902.

126 Louise Debor, « Les institutrices et le devoir laïque », *La Fronde*, 12 décembre 1902.

127 Maria Vérone, « La nomination des institutrices », *La Fronde*, 1^{er} décembre 1902.

128 Paule Branzac, « La nomination des institutrices », *La Fronde*, 9 décembre 1902.

129 Odette Laguerre, « Institutrices laïques », *La Fronde*, 1^{er} octobre 1903 « Par l'école », 19 novembre 1903.

130 Rachel Albert, « L'enseignement dans les écoles normales d'institutrices », *La Fronde*, 1^{er} décembre 1903.

contrairement à ce que croient Maria Vérone et Odette Laguerre, il n'y a plus de cours *ex cathedra*, plus d'apprentissage par cœur. Les écoles normales sont à la pointe de la pédagogie. En ce qui concerne les questions religieuses, Rachel Albert précise que la grande majorité du personnel est non pratiquante, et qu'elle n'a jamais vu, en 15 ans de carrière, la moindre discrimination à l'égard des élèves libres-penseuses : les cas dont fait état *La Raison* sont pour elle des exemples isolés. Face à ce plaidoyer pour les écoles normales, Odette Laguerre mène sa propre investigation : elle étudie les programmes officiels, obtient des cahiers d'élèves-maîtresses, interroge des normaliennes, des inspecteurs primaires, et se rend en visite à l'école normale de Chambéry. Elle reconnaît que ses attaques sont en partie infondées, mais ne regrette pas ses dires, estimant avoir « provoqué une agitation salutaire¹³¹ ». Les lettres qu'elle a reçues du personnel des écoles normales ne sont-elles pas la preuve « qu'on y lit quelquefois la *Fronde* et qu'on s'y intéresse au mouvement des idées » ? Odette Laguerre brosse finalement un tableau laudatif des écoles normales¹³². Elle conseille toutefois aux directrices d'être plus audacieuses et d'inciter futures institutrices à lire la presse :

Je prétends, moi, que ce qui prolonge l'infériorité intellectuelle et sociale de la femme, [...] c'est de ne pas savoir lire le journal. [...] Il n'est pas exagéré d'affirmer que toute femme qui sait lire le journal est une femme émancipée. [...] J'y vois une école de critique et de jugement ; [...] un cours d'histoire contemporaine¹³³. [...] Qui éclairera le cerveau de la femme du peuple, de l'ouvrière, de la paysanne ? [...] Qui, si ce n'est l'institutrice laïque ? [...] Par elle seule, [...] sera coupé le dernier câble [...] qui retient encore au rivage ancien l'humanité frémissante¹³⁴.

Le rôle social que les féministes reconnaissent à l'institutrice explique la place que prend dans *La Fronde* la question de leur formation. Convaincue par son enquête, Odette Laguerre se rallie finalement aux propositions de Jeanne Desparmet-Ruello et d'Albertine Eidenschenk : elle va jusqu'à soutenir l'idée d'un monopole des écoles normales dans la formation des institutrices¹³⁵. Cette mesure n'est cependant jamais réalisée : nombre d'enseignantes primaires continuent d'être formées hors des écoles normales, malgré l'insistance d'Albertine Eidenschenk, qui déclare en 1906 que ces institutions sont les seules « véritables citadelles de l'esprit laïque et démocratique¹³⁶ ». Elle rappelle en outre que « la destinée des Écoles normales a été dans notre pays intimement liée à celle des idées libérales et démocratiques ; quand celles-ci subissent une éclipse, celles-là sont atteintes dans leur vitalité ». L'attitude du monde politique envers ces institutions serait un baromètre de la santé démocratique du pays.

131 Odette Laguerre, « Les écoles normales d'institutrices », *La Fronde*, 1^{er} février 1904.

132 Odette Laguerre, « Les écoles normales d'institutrices », *La Fronde*, 1^{er} mai 1904.

133 Odette Laguerre, « Les écoles normales d'institutrices », *La Fronde*, 1^{er} avril 1904.

134 Odette Laguerre, « Institutrices laïques », *La Fronde*, 1^{er} octobre 1903.

135 Odette Laguerre, « Portrait de femme : Mme Eidenschenk », *La Fronde*, 1^{er} juillet 1904.

136 Albertine Eidenschenk, « Les écoles normales et le projet de M. Massé », *Bulletin des fontenaysiennes*, avril 1906.

II- Reconfiguration de l'enseignement secondaire libre : l'émergence d'une nouvelle génération d'intellectuelles catholiques ?

Au début du XX^e siècle, les intellectuelles de tendance libre-penseuse participent à la construction d'une historiographie républicaine qui fait de l'instruction laïque la seule voie possible de progrès pour les femmes. Elles condamnent d'une même voix le catholicisme pour son archaïsme. Mais dans leur synthèse sur l'éducation secondaire des filles dans le monde occidental, James C. Albisetti, Joyce Goodman et Rebecca Rogers s'inscrivent en faux contre cette lecture : « La complexité des études nationales devrait nous mettre en garde contre la tentation d'associer [...] le conservatisme au catholicisme¹³⁷ ». André Lanfrey, spécialiste de l'école catholique, suit la même ligne : « Nous combattons l'idée reçue que l'école libre a été le soutien naturel du conservatisme social, politique et religieux et nous entreprendrons de montrer qu'elle a été l'une des grandes entreprises de rénovation du Catholicisme¹³⁸ ». Ce constat s'applique-t-il au secondaire libre féminin, sorti exsangue de la loi de 1904 qui retire aux religieuses le droit d'enseigner ?

La période qui s'étend de 1904 à 1914 marque un profond bouleversement en ce qui concerne les structures de l'enseignement confessionnel des jeunes filles. En supprimant du paysage éducatif les congrégations enseignantes, la loi de 1904 ouvre la voie à une prise de parole de femmes catholiques laïques¹³⁹ sur les questions éducatives. Madeleine Daniélou est ainsi présentée par la vicomtesse d'Adhémar comme la continuatrice du projet de Mère Marie du Sacré-Cœur¹⁴⁰. Les lois combistes fournissent donc paradoxalement les conditions d'émergence d'intellectuelles légitimes dans les rangs catholiques. Ces dernières défendent une nouvelle image de la femme catholique, cultivée et diplômée. Pourtant, comme l'écrit Sylvie Fayet-Scribe, ces femmes sont souvent des oubliées de l'histoire : « le féminisme, [...] hostile d'instinct à tout ce qui sent la réaction¹⁴¹ », a longtemps dénigré leur action. Et pourtant, le catholicisme du début du XX^e siècle apparaît à bien des égards comme « un fantastique réservoir d'énergies féminines¹⁴² ».

La source principale mobilisée ici afin d'analyser cette décennie charnière pour l'enseignement secondaire libre féminin est le *Bulletin de la SGEE*, dont la ligne idéologique change radicalement entre la fin du XIX^e siècle et la veille de la Grande Guerre. Cette revue apparaît comme un observatoire des débats sur l'instruction féminine et de la progressive prise de parole féminine, très difficile à discerner dans les cercles intellectuels catholiques avant 1904. Cette source

137 James C. Albisetti, Joyce Goodman, Rebecca Rogers, « Girls' Secondary Education in the Western World : A Historical Introduction », in James C. Albisetti, Joyce Goodman, and Rebecca Rogers (dir.), *Girls' secondary education in the Western World : from the 18th to the 20th century*, New-York, Palgrave Macmillan, 2010, p. 1-8.

(« The complexity of these national studies should caution us to associate [...] conservatism with Catholicism. »)

138 André Lanfrey, (préface de Françoise Mayeur), *Les catholiques français et l'école (1902-1914)*, op. cit., p. 9.

139 « Laïque » est compris ici dans le sens de la non-appartenance à une congrégation religieuse.

140 La vicomtesse d'Adhémar consacre un chapitre à Madeleine Daniélou, intitulé « Dix ans après ». Voir *Une religieuse réformatrice : la Mère Marie du Sacré-Cœur*, Paris, Bloud, 1909, 440 p.

141 Sylvie Fayet-Scribe, (préface d'Émile Poulat), *Associations féminines et catholicisme – De la charité à l'action sociale, XIX^e-XX^e siècle*, op. cit., p. 8.

142 *Ibid.*, p. 9.

permet aussi de contourner une des difficultés pointées par Antoine Prost : « Alors que les fonds conservés dans les Archives nationales permettent de suivre de façon globalement cohérente l'enseignement public, l'histoire des établissements privés passe par une sorte de chasse au trésor : la quête d'archives congréganistes dispersées aux quatre coins de l'hexagone¹⁴³ ». Le *Bulletin de la SGEE* ainsi que des sources catholiques complémentaires permettront ici de poursuivre le travail d'Henri Peretz sur le secondaire libre féminin à la Belle Époque, jusqu'alors laissé en friche¹⁴⁴.

A) Analyse comparée des contributions féminines dans la Revue pédagogique et dans le Bulletin de la Société générale d'éducation et d'enseignement

En réaction aux lois combistes sont créés au début du XX^e siècle plusieurs groupements féminins catholiques dont la Ligue des femmes françaises, la Ligue patriotique des Françaises et l'Action sociale de la femme. En 1913, Jeanne Chenu, secrétaire générale de la dernière association, dresse un bilan : les femmes ont secondé les comités de pères de famille dans leur surveillance quotidienne des écoles publiques, dans l'organisation d'œuvres postsecondaires et dans la fondation d'écoles normales catholiques après l'expulsion des congrégations. Selon elle, « grâce aux événements [...], la femme est vraiment devenue la compagne de l'homme dans la lutte scolaire¹⁴⁵. » Mais les femmes sont-elles traitées d'égal à égal par leurs collaborateurs masculins ? Peuvent-elles faire entendre leur voix propre lorsqu'elles accèdent aux cercles intellectuels catholiques ?

Pour tenter d'esquisser une réponse à ces questions, il s'agit d'entreprendre une analyse statistique des contributions féminines dans deux revues concurrentes dédiées aux questions scolaires, la *Revue pédagogique* et le *Bulletin de la SGEE*. Cette démarche donne quelques indices sur la place réservée à la parole féminine chez les défenseurs de l'école laïque et dans les milieux catholiques. Le *Bulletin de la SGEE* et la *Revue pédagogique* publient toutes deux en moyenne 60 à 80 articles par an (hors comptes-rendus d'ouvrages et bibliographie), ce qui les rend comparables quantitativement. Les contributeurs de la *Revue pédagogique* et du *Bulletin de la SGEE* ne s'ignorent pas. Il arrive qu'ils nourrissent une controverse par revue interposée¹⁴⁶.

Le *Bulletin de la SGEE* est le point de ralliement des penseurs catholiques hostiles à l'école laïque¹⁴⁷. Selon ses statuts de 1885, l'objectif de la SGEE est de « travailler à la propagation et au perfectionnement de l'instruction, fondée sur l'éducation religieuse. Elle étudie toutes les questions

143 Antoine Prost, « Conclusion », in Yves Verneuil (dir.), *L'enseignement secondaire féminin et l'identité féminine enseignante, hommage rendu à Françoise Mayeur*, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne, 2009, p. 167-169.

144 Henri Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n°32, 1985, p. 237-275.

145 Mme Chenu, « Progrès de l'éducation catholique en France, Rapport de la Secrétaire générale de l'Action sociale de la Femme au Congrès du Conseil international des œuvres catholiques féminines tenu à Londres, le mercredi 25 juin 1913 », *Bulletin de la SGEE*, décembre 1913.

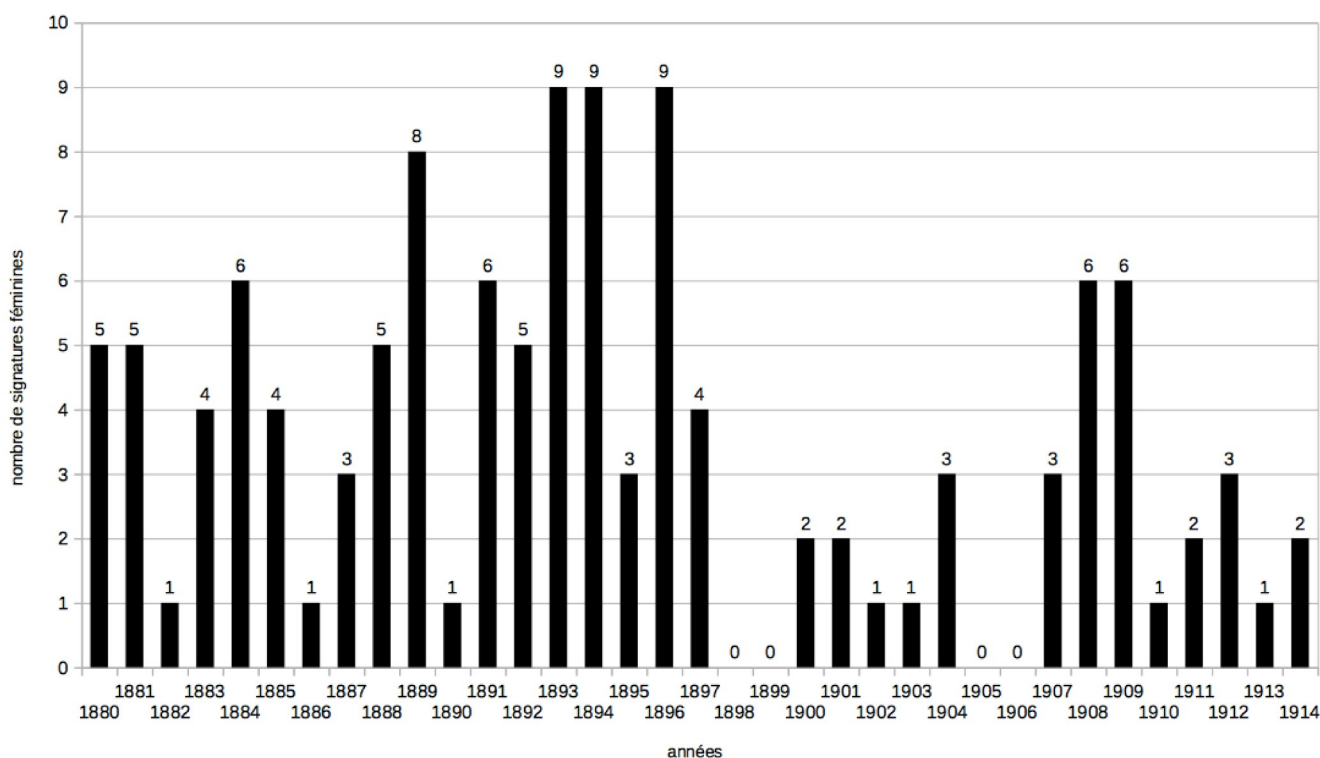
146 M. Dudon rédige un article dans le *Bulletin de la SGEE* le 15 mars 1900. M. P. en fait un compte-rendu dans la *Revue pédagogique* du 15 mai 1900. M. Dudon répond dans le *Bulletin de la SGEE* de juin 1900. M. P. clôt le débat dans la *Revue pédagogique* du 15 juillet 1900. Le tout porte sur le lien entre instruction laïque et délinquance.

147 Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, op. cit., p. 139.

qui se rattachent à l'enseignement », grâce à un comité réservé à l'enseignement secondaire et supérieur et un comité réservé au primaire. Son bulletin compile des articles sur l'organisation de l'enseignement libre, sur la pédagogie et l'éducation morale, des comptes-rendus de congrès ainsi que des conseils juridiques émis par le comité du contentieux.

La *Revue pédagogique* est quant à elle le mensuel de référence du personnel de l'Instruction publique. S'y expriment des pédagogues reconnus ainsi que de grands intellectuels républicains. D'après son éditorial, cette revue, « c'est en quelque sorte un congrès pédagogique permanent et universel¹⁴⁸ ». Le comité de rédaction est désireux « de permettre à toute opinion pédagogique de se produire et de se défendre », en espérant que le personnel enseignant ne constituera pas « une armée de fonctionnaires silencieux et passifs ». Les experts de terrain sont sollicités pour y participer.

Nombre de contributions féminines par année dans la *Revue pédagogique* entre 1880 et 1914



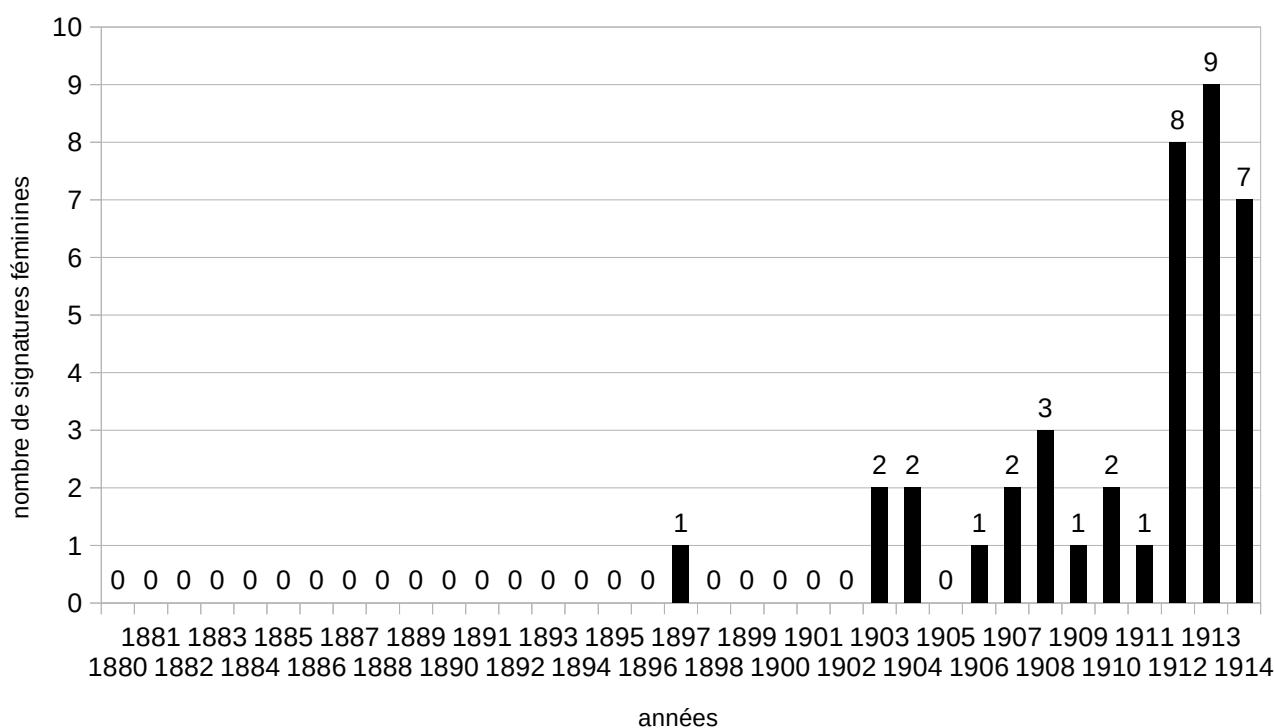
Sur les 35 années de publication de la *Revue pédagogique* étudiées ici, il n'existe que quatre ans où aucun article¹⁴⁹ n'est signé par une femme (1898, 1899, 1905, 1906). Pour les 31 années restantes, les statistiques les plus élevées atteignent 9 articles féminins pour les années 1893, 1894 et 1896 soit entre de 10 % et 15 % du total de la production annuelle. Entre 1880 et 1914, on répertorie 121 textes signés par une femme, pour 64 contributrices différentes identifiables, beaucoup de textes étant anonymes (« une directrice d'école normale », « Mme C. R. »). La plus grande contributrice est sans surprise Pauline Kergomard, qui livre 12 textes à la *Revue*

148 Article-programme dans le numéro du 15 juillet 1882.

149 Nous excluons de tous ces décomptes les comptes-rendus d'ouvrages qui apparaissent dans la partie Bibliographie.

pédagogique entre 1880 et 1914. La proportion des contributions féminines dans le total des articles est plutôt constante sur la période, voire légèrement en recul à partir du tournant du siècle. Beaucoup de contributrices bénéficient d'un poste prestigieux dans les rangs de l'Instruction publique (inspectrices, directrices d'écoles normales, agrégées). Les sujets abordés par les femmes sont souvent relatifs à l'instruction féminine (scolarité des filles à l'étranger, enseignement ménager, écoles normales féminines), à l'école maternelle (notamment sous la plume d'Anna Lampérière, ancienne directrice du cours normal des salles d'asile, de Marie Matrat, Mme Thévenelle, Pauline Kergomard et Suzanne Brès, toutes les quatre inspectrices générales des écoles maternelles), ainsi qu'au statut des femmes fonctionnaires (situation de l'institutrice, question de l'inspection féminine). L'écrasante majorité de ces articles relève donc de sujets considérés comme « féminins », bien qu'ils soient très divers. [Les données ayant permis la construction des deux graphiques sont disponibles à la fin de ce volume, à partir de la p. 629, avec le détail des contributions.]

Nombre de contributions féminines par année dans le *Bulletin de la SGEE* entre 1880 et 1914



Entre 1880 et 1914, le *Bulletin de la SGEE* n'ouvre ses colonnes à un texte féminin qu'à 39 occasions. Seules 23 contributrices différentes ont pu être identifiées, soit 3 fois moins que dans la *Revue pédagogique*. La plus grande contributrice est Mlle Decaux, auteure de 6 articles, dont 5 sur l'enseignement ménager. Les textes signés par des femmes sont sensiblement différents de ceux de la *Revue pédagogique*. Une grande partie traite exclusivement de l'enseignement ménager. Les

autres textes sont consacrés à la monographie d'un établissement libre par sa fondatrice ou sa directrice. Un grand nombre de textes reste anonyme. Ainsi, en novembre 1891, l'Association catholique des dames et demoiselles membres de l'enseignement publie un texte collectif sans le signer¹⁵⁰. En mai 1892, la même association rédige un rapport pour l'assemblée des catholiques à Paris mais le fait lire par l'abbé Lapalme, estimant ne pas devoir s'exprimer au congrès. Les femmes membres de l'association s'autoexcluent de cette assemblée masculine par humilité¹⁵¹.

La plupart des femmes qui écrivent dans le *Bulletin de la SGEE* le font à la fin de la période pour présenter l'établissement scolaire qu'elles dirigent, en décrivant l'emploi du temps, les effectifs, le personnel, voire le programme des études. À l'exclusion de l'enseignement ménager, rares sont les articles de femmes qui abordent un problème éducatif à l'échelle nationale, sauf quelques exceptions à la toute fin de la période (1912-1914). Avant 1912, ce sont exclusivement des hommes qui signent les articles de portée générale traitant de l'éducation des filles¹⁵². Après cette date, se distinguent particulièrement Hélène Liégeois et Louise Desrez. La première est une ancienne sévrienne, première *ex-aequo* avec Marie Baertschi à l'agrégation d'histoire en 1899, ce qui en fait une personnalité exceptionnelle dans ce milieu. Louise Desrez a quant à elle fait toute sa carrière dans l'Instruction publique avant de devenir la fondatrice de la première école de filles catholiques « nouvelle génération¹⁵³ » en 1906.

À la lecture de ces éléments, il semble que la *Revue pédagogique* accueille de la part de ses contributrices des articles tendanciellement plus divers que le *Bulletin de la SGEE* dont les collaboratrices, moins nombreuses, sont cantonnées à des domaines plus restreints. Il existe une autre différence majeure entre les deux revues. Quasi inexistantes jusqu'en 1903, les contributions féminines dans le bulletin catholique décollent à cette date et sont en forte croissance jusqu'en 1914. La charnière de 1903-1904 correspond à l'acmé des lois combistes. Jusqu'à cette date, beaucoup d'institutions sont aux mains des religieuses, qui ne s'expriment pas publiquement (aucun article du *Bulletin* n'est signé de la plume d'une sœur). C'est donc uniquement à partir de leur disparition que des laïques¹⁵⁴ s'emparent des questions d'éducation féminine dans cette revue.

Aucune évolution de ce type n'est notable dans la *Revue pédagogique*. En effet, dès les années 1880 apparaissent les premières diplômées d'État, qui s'expriment dans la revue au nom du statut que leur confère le fait d'être fonctionnaires de l'Instruction publique. La reconnaissance par l'institution de leurs compétences comme enseignantes va de pair avec une certaine ouverture de la

150 Anonyme, « Association catholique des dames et demoiselles membres de l'enseignement », *Bulletin de la SGEE*, novembre 1891. Le nom de la présidente n'est même pas mentionné.

151 Abbé Lapalme, « Association catholique des dames et des demoiselles de l'enseignement », *Bulletin de la SGEE*, février 1893.

152 Nous avons déjà évoqué les articles de L. Lescœur, A. Mascarel et G. Alix dans les années 1880 et 1890. Voir aussi P. R. du Magny, « L'enseignement secondaire et supérieur des filles », mars 1910 ; A. Briot, « L'état actuel de l'enseignement secondaire libre des jeunes filles », juillet 1912.

153 Nous désignons par ce terme les écoles d'enseignement secondaire conçues pour remplacer les congrégations religieuses expulsées en 1904.

154 Entendre ici des femmes non-religieuses, mais de foi catholique.

revue à leurs contributions. Il faut aussi noter que le comité de rédaction compte dans ses rangs Ferdinand Buisson et Félix Pécaut, qui se distinguent tous deux par la tonalité féministe de leur discours et par leur désir de promouvoir les femmes dans l'Instruction publique. Gardons toutefois en tête que même pour les années où elles sont le plus représentées, les auteures de la *Revue pédagogique* ne représentent guère plus de 10 % des contributions.

Par contraste avec le *Bulletin de la SGEE*, le nombre de contributions féminines dans la *Revue pédagogique* a tendance à baisser à partir de 1900. Cela peut s'expliquer par la multiplication des revues de tendance féministe qui s'ouvrent aux intellectuelles. *La Fronde*, *La Femme nouvelle*, *La Revue de morale sociale*¹⁵⁵ leur offrent par exemple de nouvelles tribunes. Cela est aussi vrai de revues corporatistes, comme *L'École nouvelle*, fondée en 1897, ou de revues pédagogiques spécialisées comme le *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, créé au tournant du siècle. La petite érosion des contributions féminines dans la *Revue pédagogique* s'explique sans doute moins par un retrait des femmes des débats, que par la multiplication de tribunes – souvent plus militantes ou plus spécialisées – dans lesquelles elles peuvent s'exprimer.

B) Le refus commun de la neutralité scolaire chez les intellectuelles catholiques

Du côté de la SGEE, si la loi de 1904 constitue un bouleversement, il faut attendre 1911 pour que les femmes cherchent à unir leurs efforts. C'est à cette date que se crée au sein de l'association le Comité d'enseignement secondaire et supérieur des jeunes filles. L'objectif est de réunir les enseignantes et directrices de Paris et de province afin d'unifier les programmes des instituts secondaires libres, à l'instar de ce qui existe déjà dans l'enseignement masculin¹⁵⁶. L'historien Henri Peretz a en effet montré que la naissance du secondaire libre féminin n'est pas le fruit d'une initiative institutionnelle concertée, mais d'un ensemble d'actions individuelles¹⁵⁷. Le groupe est présidé par le vice-recteur de l'Institut catholique, mais le rapporteur affirme que le succès du Comité « sera le fait du zèle et de l'initiative des dames qui le composent¹⁵⁸ ». Parmi elles figurent Hélène Liégeois, directrice des études à l'École normale libre de Madeleine Daniélou, Louise Desrez, directrice de l'École normale catholique, Mlle Trillard, directrice de l'Institut Notre-Dame-des-Champs, Mme Mouillet, à la tête d'un établissement à Besançon, Mlle Taillandier, directrice à Clermont-Ferrand, et Mlle Chauvière, secrétaire du Comité¹⁵⁹. Il y a, au total, une quinzaine de directrices et professeures de l'enseignement libre¹⁶⁰. En 1912, le Congrès des directeurs diocésains de l'enseignement libre consacre une de ses sessions à l'enseignement féminin. La réunion se fait

155 Voir Anne R. Epstein, « Gender and the Creation of the French Intellectual, the Case of the *Revue de Morale sociale*, 1899-1903 », art. cit.

156 Voir la description du rôle du Comité par J. Guibert, « Le but du comité pour l'enseignement secondaire et supérieur des jeunes filles », *Bulletin de la SGEE*, juin 1911.

157 Henri Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », art. cit.

158 J. Guibert, « Le but du comité pour l'enseignement secondaire et supérieur des jeunes filles », *Bulletin de la SGEE*, juin 1911.

159 Voir Mlle Chauvière, « La séance consacrée à l'enseignement des jeunes filles », *Bulletin de la SGEE*, juin 1912.

160 Mlle Desrez, « La situation de l'enseignement secondaire libre féminin à Paris », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1914.

sous la présidence de Mgr Baudrillart, fils d'universitaire, normalien, agrégé d'histoire, directeur de l'Institut catholique et défenseur du secondaire catholique féminin.

Ce que les membres du Comité d'enseignement secondaire et supérieur des jeunes filles ont en commun, c'est leur refus de la neutralité scolaire qui existe dans les lycées de jeunes filles. L'enseignement neutre était déjà dénoncé en 1900 par la vicomtesse d'Adhémar dans *La femme catholique et la démocratie française*. Elle y condamnait « l'athéisme implicite sinon toujours explicite de l'enseignement universitaire¹⁶¹ ». À l'école primaire, par un reste de pudeur, l'on n'a pas osé passer Dieu sous silence, mais ce Dieu est réduit « au seul énoncé de son nom¹⁶² ». Quant à l'enseignement secondaire, il n'est pas plus disert : « qu'est-ce qu'un Dieu que la philosophie exhume une heure, à titre d'exercice intellectuel, que l'histoire bannit, que la littérature ignore ou blasphème¹⁶³ ? » La vicomtesse voit dans la confessionnalisation du catholicisme une catastrophe :

Quand nos filles font de l'histoire, disons-leur que le christianisme est indispensable socialement, [...] parce qu'il proclame la loi du sacrifice terrestre avec compensation future. [...] Les massacres odieux qui pendant près de deux ans ont ensanglanté l'Arménie n'auraient pas pu se produire en Europe, malgré l'abaissement [...] de la foi chrétienne. [...] La neutralité, vis-à-vis des principes chrétiens, ne peut que favoriser des mœurs homicides comme celles des musulmans fanatiques¹⁶⁴.

Mme d'Adhémar associe ici le christianisme au « processus de civilisation » qui lui semble caractériser l'Occident chrétien. La relégation de la religion dans la sphère intime lui apparaît comme un frein à cette pacification des mœurs. Elle se désole de l'enseignement neutre de l'histoire qui ne montre que la trace de l'homme et efface celle de Dieu : « une génération formée par de si grands maîtres à un si grand scepticisme deviendra [...] fatalement [...] un composé de jouisseurs et d'anarchistes¹⁶⁵ ». Un an avant sa mort en 1935, lorsque la vicomtesse publie les souvenirs de sa jeunesse protestante, elle se penche sur son propre passé pour y trouver la main divine. Pour elle, la démarche historique est un moyen de connaître Dieu : elle « proteste contre des raccourcis tendancieux qui volontiers réduiraient [l'histoire] à une partie d'échecs menée par d'habiles joueurs. Elle remonte à ses origines, retrouve et réintègre le surnaturel dans ses droits¹⁶⁶ ».

Quelques années après la publication des premiers textes de Mme d'Adhémar, Madeleine Daniélou exprime la même défiance envers l'enseignement laïque de l'histoire. Comme son aînée, elle ne peut accepter la neutralité religieuse. Il faut dire qu'elle est elle-même traumatisée par sa propre expérience en tant qu'ancienne élève d'une institution laïque. Issue d'une famille de

161 Vicomtesse d'Adhémar, *La femme catholique et la démocratie française*, op. cit., p. 58.

162 *Ibid.*, p. 59.

163 *Ibid.*, p. 61.

164 *Ibid.*, p. 77-78.

165 *Ibid.*, p. 70.

166 Vicomtesse d'Adhémar, *En quête d'une Église, ma jeunesse protestante*, Paris, Beauchesne, 1934, 199 p., p. 10.

tendance bonapartiste qui a accepté le Ralliement¹⁶⁷, Madeleine Daniélou est d'abord placée dans un cours catholique où elle prépare le brevet supérieur. Elle l'obtient brillamment en 1897, à 17 ans, grâce à une dispense d'âge de l'inspecteur d'académie¹⁶⁸. Elle est ensuite inscrite au Collège Sévigné en 1898. Madeleine Daniélou – dont le patronyme est alors Clamorgan – se souvient de son premier entretien avec Mathilde Salomon, qui l'aurait prévenue qu'« ici, l'usage est de perdre la foi en trois mois¹⁶⁹ ». Ce qui se confirme très vite : Louise, une de ses amies, lui confie quelques mois après la rentrée des classes : « On m'a fait lire France et Renan ; je ne crois plus, j'ai ôté la statue de la Sainte Vierge qui était dans ma chambre¹⁷⁰ ». Madeleine Daniélou, quant à elle, conserve la foi. Amie de Mercédès le Fer de la Motte, elle fréquente le salon de la baronne Piérard, proche d'Albert de Mun, et évolue dans les cercles du catholicisme social.

C'est donc après un passage par une institution laïque que Madeleine Daniélou devient une intellectuelle catholique. Brillante élève à Sévigné, elle est reçue première à l'agrégation de lettres en 1903. Dès la rentrée suivante, elle est engagée comme professeure à Sévigné, preuve, malgré des divergences certaines, de son estime pour Mathilde Salomon. Elle devient en même temps la collègue de Marie Baertschi. Sa cohabitation avec des intellectuelles aux tendances libres-penseuses ne tarde pas à poser problème. Lorsque Madeleine Daniélou délivre son cours sur Jeanne d'Arc, elle n'émet aucun doute sur l'origine des voix entendues par la bergère. Sa biographe relate l'épisode :

Au nom de la neutralité, Mlle Salomon lui intima l'ordre de ne pas faire allusion à ces "voix". Laïcité oblige. Mlle Clamorgan [future Mme Daniélou] ne voulut en rien céder au point de vue de la directrice. La question les opposa très vivement. De même qu'il y avait deux France, il se forma dans l'école deux clans. [...] Elle prit conscience que, dans un tel contexte, malgré le libéralisme qui régnait au cours Sévigné, elle étoufferait¹⁷¹.

Madeleine Daniélou n'enseigne qu'un an à Sévigné. Elle se marie en 1904, rejoint pour l'année scolaire le Cours Villiers, donne naissance à son premier fils en 1905 puis fonde avec Louise Desrez l'École normale catholique en 1906. À la suite d'un conflit avec cette dernière, elle décide de fonder sa propre institution, l'École normale libre, en 1907¹⁷². Elle aurait bénéficié de l'aide de l'aristocratie catholique et royaliste¹⁷³. Sans doute profite-t-elle aussi du réseau de son mari, maire de Locronan puis député du Finistère à partir de 1910 du côté de la droite républicaine.

C'est à partir de 1907 que Madeleine Daniélou acquiert une très grande visibilité dans les milieux intellectuels catholiques. Entre 1907 et 1909, elle réalise plus de 16 interventions publiques

167 Jeanne Caron, « Les débuts de Sainte-Marie », in Françoise Mayeur et Jacques Gadille (dir.), *Éducation et images de la femme chrétienne*, op. cit., p. 124-129.

168 Blandine-D. Berger, *Madeleine Daniélou, 1880-1956*, Paris, Cerf histoire, 2002, p.19.

169 *Ibid.*, p. 36.

170 *Ibid.*, p. 39.

171 Blandine-D. Berger, *Madeleine Daniélou, 1880-1956*, op. cit., p. 43.

172 Louise Desrez n'aurait pas eu la même vision de l'école que Madeleine Daniélou : après une carrière dans le primaire public, elle aurait hésité à adopter l'orientation secondaire que défendait l'agrégée. Voir *Ibid.*, p. 59.

173 Henri Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », art. cit.

sur la nécessité de réformer l'enseignement secondaire catholique, dont sept conférences pour le seul printemps 1908¹⁷⁴. Elle s'exprime en mars et en décembre 1908 dans le salon de la comtesse Jean de Castellane¹⁷⁵, qui figure parmi ses plus grands soutiens. S'associent à son œuvre Denys Cochin, Albert de Mun, Lucie Félix-Faure-Goyau¹⁷⁶ ainsi que plusieurs personnalités qui avaient soutenu, dix ans plus tôt, Mère Marie du Sacré-Cœur. Par exemple, lorsqu'en 1908, *Le Gaulois* lance une souscription en soutien à l'initiative de Madeleine Daniélou, la vicomtesse d'Adhémar fait don de 300 francs¹⁷⁷. À la différence des partisans de l'école laïque, Madeleine Daniélou s'exprime beaucoup dans des salons, où elle s'adresse à une élite économique prête à financer des institutions d'enseignement libre. Elle prend aussi la parole dans des lieux scientifiques prestigieux, comme lors d'une conférence à la Société de géographie qui attire 500 personnes¹⁷⁸. Madeleine Daniélou intervient en outre dans des congrès diocésains à destination des ecclésiastiques, notamment à Blois, Lille, Orléans, Paris et Versailles¹⁷⁹. Elle brandit partout les réussites de l'École normale libre : de 55 inscrites en 1907, l'école passe à plus de 150 élèves trois ans plus tard¹⁸⁰.

Cette réussite n'annihile cependant pas la menace que font peser sur la jeunesse féminine les lycées publics. En 1908, Madeleine Daniélou s'adresse aux adhérentes de l'Action sociale de la femme et dissuade les auditrices d'envoyer leurs filles dans les lycées. Elle s'insurge d'abord contre la quasi-exclusivité dont bénéficie l'État dans l'éducation secondaire des filles :

Un tel monopole, de droit ou de fait, n'est ni rationnel ni désirable. L'enfant n'appartient pas à l'État, c'est une vérité à maintenir contre [ceux qui] ne voient dans l'enfant qu'un citoyen que l'État a seul mission de former selon son propre idéal. L'enfant appartient à ses parents, qui, représentant pour lui l'autorité divine, ont le droit et le devoir de lui transmettre non seulement leurs croyances religieuses, mais leurs traditions¹⁸¹.

À l'argument selon lequel l'État respecterait dans ses écoles les croyances de chacun, elle répond :

L'enseignement de l'État fût-il neutre, nous ne voulons pas de la neutralité [...]. Il faut, pour être neutre, n'enseigner que des faits, sans jamais dégager aux yeux de l'enfant leur signification [...]. Il faut enseigner l'histoire sans faire intervenir la Providence, la morale, sans montrer qu'elle a ses racines dans le ciel [...] ! Il faut séparer complètement le naturel du surnaturel, la science de la foi [...] : Dieu est d'un côté, l'homme de l'autre. On risque ainsi de faire soit des matérialistes, soit des mystiques.

174 Blandine-D. Berger, *Madeleine Daniélou, 1880-1956, op. cit.*, p. 62-63.

175 Voir notamment le *Gil Blas* du 15 mars 1908.

176 Voir Julien de Narfon, « L'école normale libre, une conférence chez la comtesse Jean de Castellane », *Le Figaro*, 17 décembre 1908.

177 Jeanne Caron, « Les débuts de Sainte-Marie », art. cit.

178 *Ibid.*

179 *Ibid.*

180 Blandine-D. Berger, *Madeleine Daniélou, 1880-1956, op. cit.*, p. 56-59.

181 M. Daniélou, « Conférence : l'enseignement secondaire des filles », *L'Action sociale de la femme*, décembre 1908.

Pour Madeleine Daniélou, il est criminel d'éduquer pendant les dix plus importantes années de leur vie les jeunes filles dans la neutralité. En effet, ce n'est pas parce que la religion n'y est pas attaquée que le lycée ne poursuit pas une œuvre de déchristianisation. Les élèves s'imprègnent d'une morale considérée comme incompatible avec le christianisme, quand elles ne sont pas tout simplement poussées à « l'invention morale¹⁸² ». La fondatrice de l'École normale libre déclare que les filles sortent du lycée avec « un esprit radicalement inepte [*sic*] au catholicisme¹⁸³ ».

Pour elle, il faut donc construire l'enseignement secondaire catholique dans un esprit opposé à celui des lycées. Cela passe par un remaniement des programmes : Mlle Pluzanski, une collaboratrice de Madeleine Daniélou, déclare à la veille de la guerre que les lycées féminins réservent une place trop grande aux auteurs des Lumières, dont Diderot, Rousseau et Voltaire¹⁸⁴. En 1913, Madeleine Daniélou désapprouve quant à elle les auteurs au programme de Sèvres : Emerson, Renan et Maupassant¹⁸⁵. L'École normale libre, devenue en 1913 l'Université normale libre après la création du Collège Sainte-Marie¹⁸⁶, se refuse donc à copier les programmes de l'Instruction publique. On n'y étudie par exemple ni Renan, ni Flaubert. Ces derniers sont retirés du programme, mais d'autres « malhonnêtement ignorés dans l'Université », sont réintroduits, comme Thomas d'Aquin, Bossuet et Fénelon, notamment son *Traité de l'existence de Dieu*. À l'Université normale libre, les élèves ont l'obligation de suivre la messe le jeudi et le dimanche. S'ajoutent à cela deux heures hebdomadaires d'histoire religieuse. Inspirée du Collège Sévigné, Madeleine Daniélou concentre tous les cours le matin, pour laisser les après-midis libres pour l'étude individuelle.

Elle réussit à implanter son établissement dans un ancien lieu de vie religieuse : en 1907, elle loue les locaux d'une clinique des Sœurs Augustines, et lorsque l'école s'élargit et déménage en 1913, elle s'implante dans l'ancien Couvent de la même congrégation¹⁸⁷. Le symbole est important, alors que les lycées de filles Victor-Duruy et Jules-Ferry s'ouvrent en 1912 et 1913 respectivement dans l'ancien couvent du Sacré-Cœur et des Dames Zélatrices de la Sainte-Eucharistie. Aux yeux des catholiques, l'implantation du secondaire laïque dans d'anciens locaux conventuels consacre symboliquement la victoire de l'Instruction publique sur les congrégations. Madeleine Daniélou lutte de son côté pour créer un enseignement véritablement secondaire et catholique pour les filles. Son audace est louée par certains et critiquée par d'autres au sein des rangs catholiques.

182 Madeleine Daniélou, « Collèges catholiques et jeunes filles », *Revue du clergé français*, mars 1913.

183 M. Daniélou, « Conférence : l'enseignement secondaire des filles », *L'Action sociale de la femme*, décembre 1908.

184 Mlle Pluzanski, « Le collège Sainte-Marie, à Neuilly, monographie », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1914.

185 Mme Daniélou, « Collèges catholiques et jeunes filles », *Revue du clergé français*, mars 1913.

186 L'institution est d'abord une école normale (1907), qui prépare aux divers brevets et concours pour former un corps enseignant féminin diplômé (brevet supérieur, certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire). Les élèves ont déjà fait ailleurs des études secondaires, notamment dans les lycées publics, et arrivent à l'École normale libre « déchristianisées ». Madeleine Daniélou veut donc reprendre l'œuvre « de plus bas » et fonde en 1913 le Collège Sainte-Marie, qui offre des études secondaires avec du latin, de la philosophie et prépare au baccalauréat. Le tout forme l'Université normale libre. Voir Blandine-D. Berger, *Madeleine Daniélou, 1880-1956, op. cit.*

187 Henri Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », art. cit.

C) La réception du combat de Madeleine Daniélou, figure de proue de la rénovation du secondaire catholique féminin

Si Madeleine Daniélou est peu bavarde dans le *Bulletin de la SGEE* et qu'elle envoie sa directrice des études, Hélène Liégeois, siéger dans le Comité d'enseignement secondaire féminin, elle n'en devient pas moins la figure de proue de l'enseignement catholique rénové. Elle est active dans l'Œuvre des campagnes, dont l'objectif est de fournir au clergé rural des secours pour les écoles et patronages paroissiaux. L'association contribue à la fondation de 850 écoles sécularisées. Madeleine Daniélou, connue pour ses talents d'oratrice, prononce un discours lors de l'Assemblée générale en juin 1908. Elle résume les grandes orientations de l'association et établit le bilan financier de l'année. Comme d'habitude, elle fait forte impression : « Mme Daniélou a réussi à poétiser un document hérissé de chiffres, en montrant la vie calme de la campagne où, le soir venu, on n'entend plus que le chant des insectes et les prières des paysans et de leurs enfants¹⁸⁸ ».

La même année, Madeleine Daniélou se place aussi à la tête de la nouvelle corporation des enseignantes du secondaire catholique féminin. Lors du Congrès des syndicats de l'enseignement libre, elle expose leur situation¹⁸⁹. Elle lance un projet de mutualité des institutrices privées, qui leur permettrait de s'assurer une retraite, question qui ne s'était jusqu'alors pas posée pour les religieuses. Madeleine Daniélou reçoit les encouragements de l'autorité diocésaine : il faut fournir aux professeuses de l'enseignement libre la sécurité suffisante pour les fidéliser¹⁹⁰. Madeleine Daniélou devient leur représentante au sein de la Chambre syndicale et le reste plusieurs années¹⁹¹.

La Lanterne a tôt fait de voir en elle le symbole de l'instruction catholique en train de renaître de ses cendres. Le quotidien anticlérical constate que devant la réussite des lycées publics, les catholiques, jusqu'alors hostiles à l'éducation féminine, ont radicalement changé de discours :

Nous avons déjà signalé les conférences et les quêtes de Mme Daniélou, qui veut créer une école normale supérieure, où seraient formées les futures maîtresses de cet enseignement libre. Il faut voir la passion que les cléricaux apportent à la réalisation de ce projet. [...] Les réactionnaires sentent que la femme, qui jusqu'à présent [était] l'alliée naturelle de l'Église, va leur échapper. C'est pour éviter cette éventualité que les cléricaux se résignent à propager l'enseignement secondaire féminin¹⁹².

Si l'article de *La Lanterne* vise particulièrement Madeleine Daniélou, c'est parce qu'elle fait figure de pionnière en ouvrant la voie à une nouvelle génération d'intellectuelles, qui, malgré leur

188 Citée dans « L'Œuvre des campagnes », *L'Univers*, 7 juin 1908.

189 Abbé C. Chantrel, « Le Congrès de la Fédération des Syndicats de l'Enseignement libre », *Annales catholiques*, 6 juin 1908.

190 Voir « Congrès diocésain de Paris », *La Croix*, 3 juin 1908.

191 Voir « Congrès des membres de l'enseignement secondaire libre », *La semaine religieuse de l'archidiocèse d'Albi*, 14 mai 1910.

192 « Lycées de filles », *La Lanterne*, 26 juin 1908.

instruction supérieure, gardent intacte leur foi. Le cursus de la plupart des autres directrices de cette époque se déroule en deux étapes : d'abord institutrices libres dans l'enseignement primaire, elles s'inscrivent ensuite à des diplômes plus élevés. La plupart d'entre elles reprennent des études à l'âge adulte, pour ouvrir des établissements visant à compenser l'expulsion des congrégations. Mais Madeleine Daniélou est déjà, à 23 ans, agrégée de lettres. L'expérience d'enseignement dont elle dispose au moment d'ouvrir son institution à 27 ans relève exclusivement de l'enseignement secondaire (Collège Sévigné, Cours Villiers puis École normale catholique). Par ailleurs, à la différence de beaucoup de ses collègues, Madeleine Daniélou est mariée et mère de six enfants : elle n'a rien à voir avec le modèle de la religieuse sécularisée. Enfin, Madeleine Daniélou est profondément religieuse. À la veille de la guerre, elle fonde même au sein de son institution la Communauté féminine apostolique Saint-François-Xavier. Le Père de Grandmaison, son directeur de conscience, est conscient de la force de sa foi, mais se méfie de son intelligence exceptionnelle :

Votre direction de conversation... est trop haute [...]. Trop intellectuelle [...]. Il est sûr que cela donne le ton, maintient un niveau, très au-dessus du médiocre [...]. Et c'est peut-être votre rôle à vous... Mais il faudrait au-dessous de vous, [...] pour les jours où vous n'êtes pas là, quelqu'un de simplement maternel et humble¹⁹³.

Bien qu'elle revendique l'héritage des congrégations, l'institution fondée par Madeleine Daniélou n'en apparaît pas moins audacieuse pour une partie des catholiques dans le contexte de la crise moderniste. Comme le rappelle André Lanfrey, l'école est un enjeu de discorde : « En effet, les trois grandes sensibilités du Catholicisme au XIX^e siècle : le Libéralisme [...], le Catholicisme social, l'Intégrisme, s'affrontaient sur le problème scolaire et cherchaient à investir l'école catholique afin de perpétuer leur influence¹⁹⁴. » Par exemple, lorsqu'il s'agit de renouveler l'enseignement dans les couvents, les intransigeants crient à la trahison, mais lorsque les congrégations maintiennent intactes leurs pratiques, les démocrates et les libéraux les déclarent archaïques¹⁹⁵. Si la loi de 1904 force les catholiques à trouver des palliatifs à l'instruction congréganiste, les nouvelles initiatives ne sont pas toujours bien acceptées. Le comte d'Haussonville¹⁹⁶ écrit ainsi en 1914 :

Pour avoir pris cette initiative hardie autant qu'intelligente, Mme Daniélou sera certainement attaquée. [...] Les *intégristes* [...] qui se consolent de leur médiocrité par la délation, l'accuseront de *modernisme* littéraire ou d'autres choses en *isme*, qui passent

193 Cité par Blandine-D. Berger, *Madeleine Daniélou, 1880-1956, op. cit.*, p. 164.

194 André Lanfrey, (préface de Françoise Mayeur), *Les catholiques français et l'école (1902-1914), op. cit.*, p. 3.

195 *Ibid.*, p. 38.

196 Neveu du duc de Broglie, académicien, le comte d'Haussonville est d'abord actif dans le parti orléaniste, mais, royaliste modéré, il se rallie progressivement à la République. Catholique social, il est libéral en matière de religion.

pour être mal vues à Rome. Mme Daniélou peut dormir tranquille ; elle est couverte, en effet, par le patronage du cardinal-archevêque de Paris¹⁹⁷.

Malgré ses appuis en haut lieu, Madeleine Daniélou peine à arriver à ses fins. Ainsi, lorsqu'elle veut ajouter à l'École normale libre un établissement secondaire consacré à la préparation du baccalauréat en 1913, l'archevêché de Paris émet de sérieuses réserves. Il est plus enclin à former des institutrices primaires que des bachelières ou autres licenciées¹⁹⁸.

Ce qui joue en faveur de Madeleine Daniélou, c'est la menace des lycées, devenue évidente. Elle est hantée par la peur que l'ancienne clientèle des congrégations se dirige vers l'enseignement public. Pourtant, selon Henri Peretz, même après la loi de 1904, l'enseignement libre et l'enseignement public n'entrent pas en concurrence directe dans le secondaire féminin : « Ils n'obtinrent pas leurs gains respectifs en gagnant une partie de la clientèle du concurrent, mais en puisant chacun dans leur clientèle potentielle propre¹⁹⁹ ». Françoise Mayeur défend un point de vue légèrement différent : à la rentrée 1904, les lycées de filles auraient connu une hausse de 16,4 % de leurs effectifs, ce qu'on ne peut expliquer que par la fermeture des maisons congréganistes²⁰⁰. Lors de l'expulsion des congrégations, il existe à Paris cinq lycées : Fénelon, Lamartine, Racine, Victor-Hugo et Molière. À cela s'ajoutent un lycée à Versailles et deux cours secondaires à Paris annexés aux lycées de garçons Buffon et Voltaire. Ces institutions sont complétées en 1912 et 1913 par les lycées de jeunes filles Victor-Duruy et Jules-Ferry. L'offre d'enseignement secondaire laïque (qui comprend aussi le libre laïque comme Sévigné) est sans commune mesure avec l'offre catholique.

La menace des lycées publics est symboliquement démultipliée par l'accroissement de la visibilité des intellectuelles qui font l'apologie de l'instruction laïque des filles. Louis Lescœur, qui pourfendait déjà la loi Sée dans les années 1880, s'en inquiète en 1907 :

Ces dames enseignent et elles écrivent dans l'esprit des maîtres du jour, sous l'œil paternel de l'Université. Elles ont leurs Revues, le nombre est grand déjà. [...] Il faut bien l'avouer : sans parler même des théories excentriques et ouvertement matérialistes des femmes libres-penseuses dont Mme Clémence Royer [...] était le type, l'impression produite par la lecture des revues d'éducation animées de cet esprit est franchement déplaisante ! On s'y sent mal à l'aise : cela n'est pas français²⁰¹ !

S'ensuit une attaque en règle contre les femmes nouvelles, qui s'imaginent incarner la science et le progrès, qu'elles présentent comme l'apanage de l'instruction laïque. L'auteur vise

197 Comte d'Haussonville, « L'Université libre de jeunes filles », *Le Gaulois*, 24 février 1914.

198 Blandine-D. Berger, *Madeleine Daniélou*, *op. cit.*, p. 96 – voir aussi Jeanne Caron, qui explique qu'en 1906, Mgr Péchenard, qui venait d'ouvrir les cours de l'Institut catholique aux filles, souhaite que Madeleine Daniélou se contente de l'enseignement primaire pour ne pas lui faire concurrence, *in* « Les débuts de Sainte-Marie », art. cit.

199 Henri Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », art. cit.

200 Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.*, p. 377.

201 L. Lescœur, « Les revues féminines d'éducation laïque », *Bulletin de la SGEE*, octobre 1907.

particulièrement certaines revues, dont la *Femme nouvelle*, fondée par Léa Bérard, professeure au lycée de Montpellier, qui a pour collaboratrice Mme Roy, professeure au lycée de Nancy. Toutes deux sont agrégées. Il n'en faut pas plus pour persuader Louis Lescœur que ces nouvelles revues (il cite aussi la *Femme universitaire* et le *Nouvel éducateur*) sont un relais de l'influence néfaste des lycées et cherchent à propager socialisme et féminisme, condamnés dans un même mouvement.

D) L'héritage congréganiste vu par les intellectuelles catholiques

Si les lycées font figure de repoussoir, il ne faut pas croire que le temps béni des congrégations soit l'idéal poursuivi par tous les catholiques. Dès 1900, la vicomtesse d'Adhémar se plaint, dans le sillage de Mère Marie du Sacré-Cœur, des fragilités de l'enseignement offert aux jeunes bourgeoises dans les couvents et déclare que la supériorité des lycées est incontestée²⁰². Selon elle, la seule solution offerte aux catholiques est de bâtir un enseignement libre à la hauteur de celui de l'Université. Si quelques tentatives sont menées pour moderniser l'offre d'enseignement catholique à la fin du XIX^e siècle²⁰³, et que certains instituts congréganistes se laïcisent au moment des lois combistes²⁰⁴, la nouvelle génération d'intellectuelles catholiques qui se manifeste à cette période revendique une rupture avec les expériences passées. Cela se manifeste en 1906 et 1907 par la fondation de l'École normale catholique de Louise Desrez puis celle de l'École normale libre de Madeleine Daniélou : ce sont des établissements qui ne se basent sur aucune structure antérieure, qui présentent une grande ambition intellectuelle et adoptent de nouvelles méthodes pédagogiques.

Les lois combistes fournissent le cataclysme nécessaire à une recomposition de l'enseignement catholique des jeunes filles. Dans un premier temps, c'est dans l'indignation que des congrégations prestigieuses ferment leurs portes à Paris, comme le Couvent du Sacré-Cœur et celui des Chanoinesses de Saint-Augustin, qui accueillait jusqu'alors les filles de la bourgeoisie²⁰⁵. Trois ans après la loi, Madeleine Daniélou déclare au Congrès Jeanne d'Arc que les sœurs, bien que merveilleusement désintéressées, n'étaient « pas toujours au courant des méthodes d'enseignement les plus modernes, mais leur vocation faisait d'elles des apôtres²⁰⁶ ». La critique perce sous le concert d'éloges. L'année suivante, Madeleine Daniélou revient une nouvelle fois sur les insuffisances de l'enseignement congréganiste devant les adhérentes de l'Action sociale de la femme : « [les religieuses] étaient-elles toujours à la hauteur au point de vue de l'instruction et des

202 Vicomtesse d'Adhémar, *La Femme catholique et la démocratie française*, op. cit., p. 40.

203 En 1897, Mgr d'Hulst inaugure un cours pour les filles à l'Institut catholique et envoie les leçons dactylographiées à certains couvents. Le cours Désir qui fonctionne à Paris depuis le milieu du XIX^e siècle ne fournit d'après Henri Peretz qu'un enseignement primaire. En 1892, se forme une Association catholique des dames et des demoiselles de l'enseignement dont l'objectif est d'améliorer la formation des institutrices libres par des cours normaux.

204 À Besançon, la directrice quitte l'habit religieux pour transformer l'école en institut secondaire. (Mme Mouillet, « L'école supérieure de jeunes filles de Besançon », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1912.) Les dames de Saint-Maur, qui avaient institué des cours à l'hôtel de Jumilhac en 1898, donnent naissance au Cours Dupanloup en 1904.

205 Henri Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », art. cit.

206 Mme Charles Daniélou, « L'école normale catholique d'institutrices », *Bulletin de la semaine*, 12 juin 1907.

méthodes ? Non, sans doute, on l'a dit, on l'a trop dit²⁰⁷. » Madeleine Daniélou fait ici référence au scandale soulevé par le livre de Mère Marie du Sacré-Cœur et aux textes de Mme d'Adhémar.

Plus les années s'écoulent après la loi de 1904, plus les langues se délient sur la nécessité de rompre avec l'héritage congréganiste. En 1912, Hélène Liégeois, collaboratrice de Madeleine Daniélou, concède que l'enseignement libre souffre du souvenir des lettres d'obédience²⁰⁸. Mlle Taillandier considère en 1913 dans le *Bulletin de la SGEE* que la création de Sèvres et de Fontenay a permis à l'État de s'élever bien au-dessus de l'enseignement libre, et que les religieuses ont tardé à s'adapter²⁰⁹. En 1914, même le très conservateur *Gaulois* reconnaît le retard pris par les catholiques dans l'instruction féminine à cause de l'inertie des congrégations :

L'enseignement donné dans ces couvents était excellent, en ce sens qu'on y savait former [...] d'excellentes épouses et d'admirables mères. Mais il faut bien reconnaître qu'au point de vue intellectuel il demeurait un peu faible. [...] Il n'était guère qu'un enseignement primaire supérieur, entremêlé d'arts d'agrément. [...] La pauvre Mère Marie du Sacré-Cœur, à la mémoire de laquelle je veux rendre hommage en passant, [...] pour laquelle quelques évêques ont été si durs, n'avait cependant pas tout à fait perdu sa peine, lorsque, brutalement, ces couvents ont été fermés²¹⁰.

L'heure est au retour en grâce des idées de Mère Marie du Sacré-Cœur. Pour *Le Figaro*, il ne fait aucun doute que Madeleine Daniélou a réalisé, une dizaine d'années après la publication des *Religieuses enseignantes*, le désir de la religieuse²¹¹. La vicomtesse d'Adhémar en est persuadée, puisqu'elle inclut dans son livre de 1909 des extraits des conférences de Madeleine Daniélou, afin de montrer combien le vent de l'histoire a tourné, donnant raison à la pionnière décriée²¹². Le *Bulletin de la SGEE*, qui avait été sévère contre la religieuse d'Issoire, en vient à son tour à publier un éloge de ses idées sous la plume de Mlle Taillandier, directrice de l'école Fénelon à Clermont :

Ce fut la longue angoisse des amis clairvoyants de l'enseignement chrétien de constater que, tandis que Sèvres dotait l'enseignement laïc de nombreuses licenciées et agrégées, les catholiques se contentaient de lancer de spirituelles invectives contre l'instruction exagérée des femmes [jusqu'au] trop retentissant coup de clairon de Mme Marie du Sacré-Cœur²¹³.

207 M. Daniélou, « L'enseignement secondaire des filles », *Bulletin de la SGEE*, décembre 1908.

208 Mlle Liégeois, « La détermination des examens susceptibles d'être le plus utiles pour l'enseignement des jeunes filles », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1912.

209 Mlle Taillandier, « De l'éducation intellectuelle des jeunes filles – convient-il de l'orienter vers l'éducation secondaire ? », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1913.

210 Comte d'Haussonville, « L'université libre de jeunes filles », *Le Gaulois*, 24 février 1914.

211 Julien de Narfon, « L'école normale libre, une conférence chez la comtesse Jean de Castellane », *Le Figaro*, 17 décembre 1908.

212 Vicomtesse d'Adhémar, *Une religieuse réformatrice : la Mère Marie du Sacré-Cœur*, op. cit.

Affirmer que Mère Marie du Sacré-Cœur avait raison en 1898, c'est aussi reconnaître la nécessité de « secondariser » l'instruction catholique. Or, en 1908, Madeleine Daniélou considère que rares sont les établissements catholiques en mesure de délivrer un enseignement secondaire²¹⁴. Elle constate qu'en dehors des lycées, l'instruction des jeunes filles est principalement donnée dans des cours où les filles sont accompagnées par leur mère. Madeleine Daniélou considère que cet enseignement par conférence n'a rien de secondaire : il est dogmatique, il s'adresse à la mémoire, il ne pousse pas la jeune fille à réfléchir. Or, « ce n'est pas en apprenant des idées qu'on apprend à penser ». Si la conférence convient à un public d'adultes, elle est inadaptée à des adolescentes. Par ailleurs, les cours sont en général délivrés par des hommes. Cela entraîne une gêne réciproque entre l'enseignant et ses élèves et se traduit par un désir de plaire ou une timidité excessive de la part des jeunes filles. Dans ce réquisitoire contre les cours, Madeleine Daniélou vise implicitement certaines initiatives qui se sont développées pour pallier la disparition des congrégations, comme les cours à l'Institut catholique ou le Cours Dupanloup. Pour elle, c'est en imitant les lycées dans leur structure que les catholiques trouveront la solution. C'est ainsi que fonctionne sa propre école, où les professeurs, qui connaissent très bien les élèves, poursuivent une véritable action éducative.

Louise Desrez partage ce constat. Comme Madeleine Daniélou, elle considère qu'en se vouant à la préparation des brevets élémentaire et supérieur, les couvents et les établissements libres ont figé l'enseignement catholique des filles dans des méthodes primaires²¹⁵. A. Briot, professeur à l'Institut catholique, rédige quant à lui un rapport dans lequel il conclut qu'à l'inverse des garçons, il existe peu de différence entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire chez les jeunes filles. La seule véritable distinction repose sur l'origine sociale des élèves, aucunement sur les programmes et les méthodes adoptés. Pour lui, une conclusion s'impose : l'enseignement libre féminin est un simple enseignement primaire supérieur car le personnel enseignant est insuffisamment instruit pour délivrer un enseignement du même niveau que celui des lycées²¹⁶.

E) La menace du projet Briand-Massé et la nécessité de diplômer les enseignantes catholiques

La question de la formation du personnel enseignant féminin fait son apparition dans les débats en 1907, à l'occasion d'un projet de loi porté par les députés Aristide Briand et Alfred Massé. Ces derniers veulent offrir à l'État les moyens d'un contrôle plus fort sur l'enseignement secondaire libre. Certains penseurs catholiques, comme Pierre de Magny, professeur à la faculté catholique de Lyon, considèrent le projet Briand-Massé comme un « plan maçonnique²¹⁷ » visant à attaquer les instituts catholiques pour récupérer leur clientèle au profit des lycées d'État.

213 Mlle Taillandier, « De l'éducation intellectuelle des jeunes filles – convient-il de l'orienter vers l'éducation secondaire ? », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1913.

214 Madeleine Daniélou, « L'enseignement secondaire des filles », *Bulletin de la SGEE*, décembre 1908.

215 Mlle Desrez, « La situation de l'enseignement secondaire libre à Paris », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1914.

216 A. Briot, « L'état actuel de l'enseignement secondaire libre des jeunes filles », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1912.

217 Anonyme, « L'enseignement secondaire et supérieur des jeunes filles », *Bulletin des facultés catholiques de Lyon*, janvier-mars 1911.

Madeleine Daniélou adopte un discours plus nuancé. Elle considère la loi comme une aubaine pour l'enseignement libre, puisque le projet prévoit d'obliger les enseignants à posséder les mêmes grades que les fonctionnaires et de donner à l'État le droit d'inspecter ces établissements. Devant ces contraintes, Madeleine Daniélou redoute que les directrices d'écoles libres contournent la loi en déclarant que leur établissement relève de l'enseignement primaire supérieur et non de l'enseignement secondaire. Elles échapperaient certes à tout contrôle de l'État, mais

elles devront retrancher de leur programme tout ce qui dépassera le niveau de l'enseignement primaire, [...] tout ce qui, hélas, serait propre à développer d'autres facultés que la mémoire. Le résultat serait donc d'abaisser encore le niveau de notre enseignement libre [...]. Cette attitude [...] permettrait momentanément de "sauver" [des établissements] mais compromettrait irrémédiablement leur avenir²¹⁸.

Selon Madeleine Daniélou, la seule façon, pour l'enseignement libre, de rivaliser avec les lycées, est d'accepter les contraintes de la loi. Les écoles libres en sortiront fortifiées ; elles donneront aux familles des garanties sur la valeur de l'enseignement qu'elles prodiguent :

ces exigences en soi sont loin d'être un mal. L'enseignement n'est pas une affaire de bonne volonté, mais avant tout de compétence, et il paraîtra fort illogique que dans l'enseignement secondaire libre on s'improvisât professeur avec un simple brevet supérieur, tandis que l'État demande plusieurs années d'études aux jeunes filles qui veulent enseigner dans ses lycées. [...] Que n'a-t-on plus tôt créé des écoles normales [...] ! Nous pourrions dire alors que nos maîtresses valent celles de l'État [...] et n'ont point besoin des diplômes officiels. Nul n'oserait le soutenir à l'heure actuelle.

Madeleine Daniélou encourage donc les écoles libres à préparer les jeunes filles au certificat d'aptitude à l'enseignement (aussi appelé « licence de Sèvres ») ou au baccalauréat, reconnu par la loi comme un diplôme suffisant pour enseigner et diriger une école secondaire libre. Dans un autre texte publié dans le *Bulletin de la semaine*, Madeleine Daniélou est confiante : grâce à la loi Briand-Massé, les enseignantes du privé seront d'un niveau intellectuel égal à celles du public, mais elles ne pourront que leur être supérieures sur le plan éducatif car elles seront animées par la foi²¹⁹.

Le projet Briand-Massé plane au-dessus de l'enseignement libre durant toute la Belle Époque sans être jamais voté. Mais le traumatisme des lois combistes, appliquées sans ménagement, explique que les catholiques prennent la menace au sérieux. Hélène Liégeois rédige en 1912 un rapport sur « la détermination des examens susceptibles d'être le plus utiles pour l'enseignement des

218 Madeleine Daniélou, « Le projet de loi Briand et l'enseignement libre des jeunes filles », *Bulletin de la Ligue de la liberté d'enseignement*, 15 décembre 1907.

219 Madeleine Daniélou, « L'école normale catholique d'institutrices », *Bulletin de la semaine*, 12 juin 1907.

jeunes filles » dans lequel elle se réjouit de la nécessité, pour les futures enseignantes libres, de préparer de vrais diplômes²²⁰. Mme Hamel, secrétaire et trésorière de l'École normale libre, rappelle que le secondaire féminin catholique ne peut compter indéfiniment sur des hommes diplômés pour enseigner : il faut former les futures enseignantes²²¹.

Dans l'Instruction publique, les ENS de Sèvres et de Fontenay fournissent le personnel féminin nécessaire aux écoles normales et aux lycées de jeunes filles. Dans l'enseignement catholique, ce sont l'École normale catholique de Louise Desrez et l'École normale libre de Madeleine Daniélou qui jouent ce rôle. Mais si ces deux écoles sont dirigées par des femmes (ce qui est obligatoire pour tout établissement de jeunes filles depuis la loi de 1886), les hommes restent majoritaires dans leur personnel. L'École normale libre s'ouvre ainsi avec 15 hommes sur 17 enseignants. D'après l'étude d'Henri Peretz, il subsisterait à la veille de la guerre 86 hommes sur les 256 professeurs de l'enseignement secondaire libre féminin à Paris, soit un tiers de l'effectif²²². En juillet 1914, lorsqu'elle fait un bilan du secondaire libre féminin à Paris, Louise Desrez estime que presque partout les cours « les plus importants²²³ » sont faits par des hommes. Elle se réjouit toutefois que depuis leur fondation, l'École normale catholique et l'École normale libre aient permis à 45 femmes d'obtenir les diplômes nécessaires pour enseigner dans le secondaire.

Beaucoup d'entre elles sont bachelières : en 1912, après cinq années d'existence, l'École normale libre aurait permis à 86 jeunes filles d'obtenir cet examen²²⁴. Si Madeleine Daniélou et Louise Desrez orientent leurs élèves vers le baccalauréat, c'est d'abord parce que les lycées sont les seuls à pouvoir décerner le certificat de fin d'études secondaires, auquel ne peuvent prétendre les élèves de l'enseignement libre, à la différence du baccalauréat. Le certificat de fin d'études est en outre déjà dévalorisé dans les lycées puisqu'il n'ouvre pas les portes de l'enseignement supérieur. Mais les jeunes bachelières qui veulent enseigner dans les écoles libres n'ont pas le même prestige que les agrégées. Il n'est cependant pas question qu'elles passent l'agrégation, puisque toute candidate prend l'engagement de servir l'État pendant cinq ans²²⁵. En 1913, il est donc question de créer une agrégation interne à l'enseignement libre, mais le projet ne voit jamais le jour²²⁶.

F) Le secondaire catholique féminin, un bouleversement dans l'ordre des représentations

La loi de 1904 puis le projet Briand-Massé de 1907 obligent les catholiques à réévaluer les représentations jusqu'alors dominantes de la femme diplômée. Ainsi, alors que la lycéenne et la bachelière apparaissent comme des monstres sortis des entrailles d'une modernité honnie, il s'agit

220 Mlle Liégeois, « La détermination des examens susceptibles d'être le plus utiles pour l'enseignement des jeunes filles », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1912.

221 Mme Hamel, « L'enseignement libre catholique des jeunes filles », *Bulletin de la SGEE*, février 1913.

222 Henri Peretz, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », art. cit.

223 Mlle Desrez, « La situation de l'enseignement secondaire libre féminin à Paris », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1914.

224 Anonyme, « L'école normale catholique », *Bulletin de la SGEE*, octobre 1912.

225 Depuis une circulaire de 1904. Madeleine Daniélou n'était donc pas concernée quand elle a passé ce concours.

226 Mlle Chauvière, « La journée d'études consacrée à l'enseignement des jeunes filles », *Bulletin de la SGEE*, juin 1913.

désormais de légitimer la préparation intensive à différents examens, dont le baccalauréat et le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire. Pierre de Magny, professeur de droit à la faculté catholique de Lyon, justifie ainsi cette course au diplôme chez les jeunes catholiques :

Voulons-nous laisser aux lycéennes le prestige du titre, très vain sans doute, mais quand même brillant et capable de fasciner les yeux de la foule ? Voulons-nous permettre à nos adversaires de dire, même avec une simple apparence de vérité, que la femme chrétienne est celle qui n'a pas cultivé son intelligence assez pour l'affranchir, et que la femme libre-penseuse est celle dont la raison s'est mûrie par le cycle normal des études ? Et voulons-nous [qu'on dise] que, [chez nous], les maîtresses qui préparent leurs élèves aux deux brevets n'ont pas elles-mêmes de grades plus élevés²²⁷ ?

L'auteur en appelle à tenir compte de l'opinion publique, donc à répondre à l'exigence de diplômes qu'elle fait sienne. Jusqu'au début du XX^e siècle, ces mêmes diplômes étaient pourtant l'objet du mépris du *Bulletin de la SGEE*. Dans les pages de cette revue, Pierre de Magny lui-même continue, en 1910, de ridiculiser les « princesses de science²²⁸ », tout en poussant les filles catholiques à se diplômer. Louis Lescœur, qui s'était montré d'une grande violence contre l'instruction féminine de haut niveau, a changé d'avis en 1907 : pour que l'enseignement libre gagne la bataille contre l'école publique, il faut qu'il l'emporte par l'excellence de ses méthodes et la supériorité de sa science²²⁹. Il ne s'agit plus de proportionner le savoir aux jeunes filles, mais d'entrer en compétition avec l'école publique pour leur offrir l'enseignement le plus élevé possible.

En 1908, Julien de Narfon rapporte pour *Le Figaro* la conférence réalisée par Madeleine Daniélou au sujet de son école chez la comtesse de Castellane. Bien qu'agrégée elle-même, cette dernière prononce un discours ambigu entre promotion des nouveaux diplômés et méfiance envers le modèle de la femme nouvelle indépendante grâce à ses réussites intellectuelles : « Combien y a-t-il de ces professions qui conviennent vraiment à la femme ? La médecine ? Le barreau ? Mme Daniélou ne semble pas croire beaucoup à la femme médecin ou à la femme avocat. Il reste l'enseignement. Là, la femme est absolument à sa place²³⁰. » Madeleine Daniélou précise bien par ailleurs que si l'enseignement donne un gagne-pain aux jeunes filles, il doit surtout être recherché parce qu'il est un puissant moyen d'apostolat. La quête de diplôme doit se faire de manière désintéressée, sans jamais susciter un désir de promotion individuelle.

La ligne constamment suivie par les intellectuels et intellectuelles catholiques consiste à dire que les fortes études sont saines pour les jeunes filles à condition qu'elles soient délivrées par des

227 Cité dans « L'enseignement secondaire et supérieur des jeunes filles », *Bulletin des facultés catholiques de Lyon*, janvier-mars 1911.

228 P. R. de Magny, « L'enseignement secondaire et supérieur des filles », *Bulletin de la SGEE*, mars 1910.

229 L. Lescœur, « Les revues féminines d'éducation laïque », *Bulletin de la SGEE*, octobre 1907.

230 Julien de Narfon, « L'école normale libre, une conférence chez la comtesse Jean de Castellane », *Le Figaro*, 17 décembre 1908.

maîtres croyants. C'est ce qu'affirme Madeleine Daniélou dans son rapport du 29 mai 1907 au Congrès Jeanne d'Arc²³¹. Il faut veiller à éduquer les jeunes filles dans la religiosité, ce qui permet de leur donner sans risque une forte nourriture intellectuelle. Il est cependant nécessaire de rappeler sans cesse l'innocuité du savoir pour les filles. Mlle Teillard-Chambon déclare encore en 1912 : « nous refusons d'admettre que le savoir entraîne la vanité plus que ne l'ont fait de tout temps l'ignorance et la sottise²³² ». À la même date, Mlle Chauvière rappelle que Fénelon, Dupanloup et d'Hulst ont exorcisé le fantôme de la femme devenue pédante parce qu'instruite²³³. Cela n'empêche pas le comte d'Haussonville de conseiller aux étudiantes de Madeleine Daniélou de se pénétrer du conseil de Joseph de Maistre à sa fille Constance : « Il vaut infiniment mieux pour une jeune fille passer pour coquette que pour savante²³⁴. » Toujours dans *Le Gaulois*, un texte publié en 1914 met en évidence une méfiance durable envers l'instruction supérieure pour les femmes. Même la figure ô combien catholique de Madeleine Daniélou suscite le soupçon :

Madeleine Daniélou est agrégée de philosophie. Les titres universitaires, accolés au nom d'une femme, font toujours un peu sourire, et si le bonhomme Chrysale était encore de ce monde, il en tomberait de son haut. [...] Heureusement, elle n'est pas une prosélyte du féminisme [...] mais une femme d'élite qui sait unir à la plus haute culture une raison supérieure et une conscience intacte²³⁵...

Madeleine Daniélou n'est pas agrégée de philosophie, mais de lettres. Il est vrai qu'elle partage au sein de l'École normale libre l'enseignement de la philosophie avec l'abbé Clodius Piat, agrégé de philosophie²³⁶. Pour le journaliste du *Gaulois*, l'essentiel est de préciser que cette agrégée n'est pas féministe. La menace de la femme nouvelle, indépendante et vindicative, n'est pas loin... Et le soutien à l'initiative de Madeleine Daniélou reste empreint de méfiance. La même année, dans *Le Figaro*, Julien de Narfon justifie son éloge de Madeleine Daniélou par l'humilité dont cette dernière fait preuve : « [Elle] dit ces choses avec l'autorité que lui donne son titre d'agrégée de l'Université, mais aussi avec une simplicité charmante²³⁷ ». Le discours était similaire lorsque Marie Baertschi recevait des éloges comme conférencière dans les UP²³⁸. Intellectuels libres-penseurs et intellectuels catholiques semblent aussi obsédés les uns que les autres par le spectre de la pédanterie féminine.

231 Rapporté par Mme d'Adhémar, *Une religieuse réformatrice : la Mère Marie-du-Sacré-Cœur*, op. cit., p. 417.

232 Mlle Teillard-Chambon, « Projet de programme pour l'enseignement secondaire des jeunes filles », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1912.

233 Mlle Chauvière, « La séance consacrée à l'enseignement des jeunes filles », *Bulletin de la SGEE*, juin 1912.

234 Comte d'Haussonville, « L'université libre de jeunes filles », *Le Gaulois*, 24 février 1914.

235 Cité par Blandine-D. Berger, *Madeleine Daniélou, 1880-1956*, op. cit., p. 63.

236 *Ibid.*, p. 60.

237 Julien de Narfon, « L'École normale libre, une conférence chez la comtesse Jean de Castellane », *Le Figaro*, 17 décembre 1908.

238 Francis Framée, « Dans une UP », *Le Radical*, 12 décembre 1899 : « Nulle trace chez la conférencière [...] de cette prétention à la supériorité, de cette arrogance tranchante et dominatrice [...]. Mlle Baertschi sait rester femme ».

G) La promotion de la culture classique par les intellectuelles catholiques

Dès la fondation de l'École normale libre en 1907 et pendant toute la Belle Époque, Madeleine Daniélou défend la transmission de la culture classique aux jeunes filles :

Il n'y a rien que les catholiques doivent craindre dans cet essor vers la culture, mais à la condition qu'il s'agisse de la culture classique. Évidemment, nous ne devons pas copier le programme des lycées de filles. L'enseignement qui s'y donne est une sorte d'enseignement moderne, hybride, sans latin, [...] sans ce qui fait un bon esprit. [...] Deux mondes sont fermés à la lycéenne : l'antiquité classique [...] et le domaine infiniment riche de la pensée catholique²³⁹.

En outre, Madeleine Daniélou ne conçoit pas qu'il puisse exister deux enseignements différents selon le sexe des élèves : « Soutiendra-t-on qu'il y a deux façons d'avoir du jugement et du goût ? Ou encore que ces mêmes exercices [...] qui forment un bon esprit d'homme ne conviennent point pour former un bon esprit de femme ? » On se souvient que 14 ans plus tôt, à propos du projet de Mère Marie du Sacré-Cœur, A. d'Herbelot écrivait dans le *Bulletin de la SGEE* que vouloir donner aux jeunes filles la même instruction qu'aux garçons était une violation du plan divin²⁴⁰... Les choses ont changé depuis 1898, et le choix de Madeleine Daniélou de promouvoir la culture classique pour les jeunes filles répond aussi à une évidente lacune du côté de l'offre laïque. En effet, les lycées de filles sont d'orientation résolument moderne, et si le Collège Sévigné se lance dans la préparation du baccalauréat à partir de 1905, il ne fait que saupoudrer de latin une formation moderne. À l'inverse, Madeleine Daniélou veut faire de la culture classique la base du secondaire catholique des jeunes filles. Elle est consciente du principal défaut des lycées de jeunes filles : ils ne préparent à aucune sanction utile et forment par défaut leurs élèves au brevet supérieur. La préparation au baccalauréat, pour laquelle la maîtrise d'une langue ancienne est nécessaire, apparaît donc comme un créneau porteur pour l'enseignement libre.

Madeleine Daniélou présente la culture classique comme un garde-fou contre la modernité : « Seule la culture classique nous défendra contre l'envahissement des imaginations étrangères, de la folie de Nietzsche ou d'Ibsen ». Nietzsche est celui qui proclame que « Dieu est mort » tandis qu'Ibsen choque la société avec sa Nora d'*Une maison de poupée*, dans laquelle les féministes voient les prémices de la femme nouvelle, refusant d'être sacrifiée sur l'autel des conventions sociales. Madeleine Daniélou mobilise par ailleurs des exemples historiques pour défendre le latin : les femmes du XVII^e siècle, comme Mme de Sévigné et Mme de La Fayette, tout en étant fort pieuses, ne savaient-elles pas le latin ? Les références historiques sont bien-sûr malléables : quelques années plus tôt, Mathilde Salomon publiait un article biographique sur Mme de Sévigné

239 Madeleine Daniélou, « Collèges catholiques et jeunes filles », *Revue du clergé français*, mars 1913.

240 A. d'Herbelot, « La question des religieuses enseignantes », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1898.

où elle soulignait son intérêt pour les langues vivantes, ce qui lui permettait de défendre l'enseignement moderne contre la culture classique²⁴¹.

En 1912, Mlle Teillard-Chambon s'exprime à son tour en faveur de l'enseignement classique pour les filles car le latin est la langue de l'Église : « Quels profits les femmes chrétiennes ne trouveraient-elles pas, pour leur foi, quel aliment pour leur piété, [...] à s'associer d'esprit, autant que de cœur, aux offices de l'Église²⁴² ! » Elle rappelle que Dupanloup lui-même conseillait d'enseigner le latin aux femmes pour qu'elles puissent lire les textes religieux.

Madeleine Daniélou pousse cette logique jusqu'au bout. En 1913, elle adjoint à son École normale libre le Collège Sainte-Marie, qui est le premier établissement féminin à inscrire le latin au programme dès la première année du cursus secondaire, c'est-à-dire à partir de 13 ans. Elle invite par ailleurs toutes les élèves du Collège Sainte-Marie à passer le baccalauréat à la fin de leurs études²⁴³. Toutes les sections du baccalauréat sont préparées : des cours de philosophie, de latin et de grec sont intégrés au cursus, à la différence des lycées de jeunes filles.

Cette orientation classique du secondaire féminin fait globalement consensus dans les rangs catholiques. J. Laurentie, qui s'exprime comme juriste, déclare même en 1914 que les femmes catholiques ne doivent pas hésiter à ouvrir des établissements secondaires dans lesquels on enseigne le latin et le grec y compris si elles ne les maîtrisent pas elles-mêmes. D'une part, il est légal que des hommes y fassent cours ; d'autre part, l'administration ne peut empêcher ces ouvertures :

N'a-t-elle pas, dès 1880, et avant le vote de la loi [Camille Sée], laissé s'ouvrir à Paris le collège Sévigné, dont la directrice, Mlle Mathilde Salomon, n'était pas, croyons-nous, bachelière, et où l'on donnait cependant l'enseignement secondaire, y compris celui du latin, bien plus : où cet enseignement était donné par des hommes²⁴⁴.

S'il est vrai que Mathilde Salomon n'est pas bachelière et qu'elle emploie des hommes, il faut toutefois rappeler que le latin n'a été introduit au Collège Sévigné qu'à partir de 1905²⁴⁵. Malgré le consensus global relatif à l'intégration du latin au cursus féminin et au choix de faire du baccalauréat le couronnement des nouveaux établissements secondaires libres, se manifestent aussi quelques voix dissonantes. L'abbé Bonnet, inspecteur de l'enseignement religieux, se demande si les livres mis dans les mains des jeunes filles pour leur préparation au baccalauréat ne seront pas dangereux pour elles²⁴⁶. La réponse à ce type d'objections est toujours la même : si l'enseignement est donné par des professeurs croyants et que le programme fait une large place à l'instruction

241 Mathilde Salomon, « L'éducation de Mme de Sévigné », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, janvier 1883.

242 Mlle Teillard-Chambon, « Projet de programme pour l'enseignement secondaire des jeunes filles », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1912.

243 Blandine-D. Berger, *Madeleine Daniélou, 1880-1956, op. cit.*, p. 99.

244 J. Laurentie, « De la légalité de l'enseignement secondaire féminin », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1913.

245 Pour plus de détails, voir le développement suivant : III- Les lycées féminins, pépinières de bachelières ? Controverses sur le destin du secondaire public en contexte concurrentiel.

246 Cité par Mlle Chauvière, « La séance consacrée à l'enseignement des jeunes filles », *Bulletin de la SGEE*, juin 1912.

religieuse, une formation intellectuelle poussée ne sera pas dangereuse. Louis Prunel, vice-recteur de l'Institut catholique de Paris, propose d'imposer au moins une heure d'instruction religieuse par semaine réalisée de préférence par un prêtre²⁴⁷. Il ne s'agit pas de reproduire un vulgaire catéchisme : le prêtre devra enseigner dans une salle de classe, craie à la main, et fournir le plan de ses leçons : « Évidemment, il faut se garder de verser dans un intellectualisme outré, [...] mais le danger pour la femme n'est-il pas plutôt dans le sentimentalisme qui développe chez certaines natures la superstition [...] au détriment du vrai sentiment religieux ? » Louis Prunel préconise une coopération entre le professeur d'histoire et le curé. Ces derniers devront enseigner conjointement le protestantisme, le jansénisme, le gallicanisme, qui « ont besoin d'être sérieusement expliqués, au point de vue dogmatique et au point de vue historique ». Louis Prunel est convaincu que la femme instruite dans la religion sera plus prosélyte que l'homme. Il conviendra de lui expliquer

loyalement, sans parti-pris, les questions [que nos adversaires] exploitent contre nous : l'Inquisition, la Saint-Barthélémy, la condamnation de Galilée, la révocation de l'Édit de Nantes, le *Syllabus*, etc. Il suffira de traiter ces questions d'une façon claire et précise, pour que la réponse à l'objection se dégage d'elle-même.

H) Tentative d'uniformisation du secondaire féminin par les intellectuelles catholiques

Le plus gros problème qui se pose après 1904 dans le secondaire libre féminin est l'absence de centralisation. Revivifié par des initiatives personnelles, l'enseignement catholique a du mal à trouver son unité face au modèle uniforme des lycées. À une période où il n'est plus souhaitable de maintenir la confusion entre enseignement primaire, primaire supérieur et secondaire, l'objectif du Comité d'enseignement secondaire et supérieur des jeunes filles, créé en 1911, est de mettre sur pied une hiérarchisation claire des établissements catholiques destinés aux jeunes filles : les écoles diocésaines prépareront au brevet élémentaire, les écoles normales au brevet supérieur et les établissements dits « universitaires » accompagneront les élèves vers le baccalauréat et les licences afin de former le futur corps enseignant secondaire²⁴⁸. Cette rationalisation de la structure de l'enseignement féminin ne peut se passer d'une enquête sur la situation des écoles catholiques à l'échelle nationale. En 1912, le Comité lance une étude auprès de tous les diocèses de France pour construire un état des lieux de la scolarisation des filles dans le secondaire. L'initiative est un échec : seuls 27 des 87 diocèses donnent une réponse²⁴⁹. La conclusion, formulée par Mlle Trillard, vice-présidente du Comité, est simple : l'enseignement libre souffre d'un individualisme exagéré²⁵⁰.

247 Louis Prunel, « Des principes généraux qui doivent régir le cours d'instruction religieuse dans les établissements d'enseignement secondaires libres de jeunes filles », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1913.

248 Voir J. Guibert, « Le but du Comité pour l'enseignement secondaire et supérieur des jeunes filles », *Bulletin de la SGEE*, juin 1911.

249 A. Briot, « L'état actuel de l'enseignement secondaire libre des jeunes filles », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1912.

250 Voir Mlle Chauvière, « La séance consacrée à l'enseignement des jeunes filles », *Bulletin de la SGEE*, juin 1912.

Malgré les difficultés, Louise Desrez réussit à fournir deux ans plus tard un bilan de l'enseignement secondaire libre féminin à Paris²⁵¹. La directrice de l'École normale catholique estime qu'une vingtaine de maisons libres y ont organisé un cycle secondaire complet en six ans préparant au baccalauréat. Ces écoles scolariseraient environ 2 500 filles de plus de douze ans. Cette enquête parisienne révèle la présence de 11 agrégées, 36 licenciées, 42 bachelières et 67 professeures titulaires du brevet supérieur dans le secondaire libre parisien. Pour Louise Desrez, il est primordial de concentrer les efforts en province, où seule la ville de Clermont-Ferrand dispose d'un établissement assurant la formation des futures enseignantes du secondaire depuis 1912. Elle rappelle que les lycées de filles comptent plus de 25 000 élèves²⁵² alors que les établissements secondaires libres n'en accueillent que 3 000 et n'ont pas encore été capables de se fédérer.

En 1914, Hélène Liégeois évoque un nouveau problème : comment garder dans l'enseignement libre des enseignantes dont les diplômes offrent une bien meilleure situation dans l'Instruction publique²⁵³ ? À Clermont-Ferrand, Mlle Taillandier met en place un système d'engagement décennal : les élèves de l'École Fénelon candidates aux examens du professorat s'engagent à servir pour une durée de cinq à dix ans dans l'enseignement libre²⁵⁴. L'école normale diocésaine de Lille, qui forme quant à elle des institutrices, adopte la même stratégie, et n'admet dans ses murs que des élèves ayant suivi leur cursus primaire dans des écoles catholiques²⁵⁵. Hélène Liégeois réfléchit quant à elle moins à un système de contraintes envers les diplômées qu'à des moyens d'améliorer leur situation pécuniaire²⁵⁶. Elle est consciente que la préparation de nouveaux diplômes a pour conséquence d'introduire dans les écoles confessionnelles une personnalité nouvelle : la « femme-professeur », bien différente de la religieuse. Ces professeures ont besoin d'un salaire décent, nécessaire pour solder des études longues, coûteuses, et qui ne permettent d'entrer sur le marché du travail qu'à 22 ans au plus tôt. Consciente qu'il est impossible d'égaliser les traitements des fonctionnaires, Hélène Liégeois plaide tout de même pour des salaires en adéquation avec le mode de vie des professeures du secondaire, qui n'a plus rien à voir avec celui des congréganistes. Elle voudrait unifier le statut des professeures du secondaire libre tant du point de vue des salaires que de celui du nombre d'heures de cours, qu'Hélène Liégeois estime ne pas pouvoir dépasser 16 heures hebdomadaires. Lucide, elle conclut : « Le professeur licenciée [*sic*] ne s'attachera vraiment et complètement à l'œuvre de l'Enseignement secondaire libre, que si elle lui donne l'impression de stabilité et de dignité qu'on est en droit d'attendre d'une organisation catholique, au sens profond de ce mot. »

251 Mlle Desrez, « La situation de l'enseignement secondaire libre féminin à Paris », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1914.

252 Françoise Mayeur avance quant à elle le chiffre de 35 000 élèves.

253 Mlle Liégeois, « La condition des professeures licenciées dans l'enseignement secondaire libre », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1914.

254 Mlle Taillandier, « L'École Fénelon, Institut normal de jeunes filles, à Clermont-Ferrand », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1912.

255 Mlle H. Descamps, « L'école normale diocésaine de Lille », *Bulletin de la SGEE*, décembre 1914.

256 Mlle Liégeois, « La condition des professeures licenciées dans l'enseignement secondaire libre », *Bulletin de la SGEE*, juillet 1914.

Alors que les voix féminines sont difficilement identifiables dans les cercles intellectuels catholiques avant le début du XX^e siècle, la loi de 1904 fait entrer les catholiques laïques dans les débats relatifs à l'instruction des filles. Les lois combistes sont l'occasion d'un revirement : alors que le *Bulletin de la SGEE* condamnait les ambitions des lycées féminins, ses collaborateurs finissent par se rallier à l'idée d'une instruction de qualité pour les filles. Une élite intellectuelle féminine, guidée notamment par les agrégées Madeleine Daniélou et Hélène Liégeois ainsi que par la fondatrice de l'École normale catholique Louise Desrez, marche dans les pas de Mme d'Adhémar et de Mère Marie du Sacré-Cœur, dont les propos étaient inaudibles à la fin du XIX^e siècle. Cette nouvelle génération d'intellectuelles est unie par un commun refus de la neutralité scolaire et par la volonté d'améliorer l'instruction féminine, qui ne doit pas rester l'apanage de l'école laïque. Après la loi de 1904, c'est le projet Briand-Massé de 1907 qui apparaît comme une nouvelle menace pour les établissements catholiques et donne du crédit au désir de Madeleine Daniélou de former un corps enseignant féminin diplômé. Il faut cependant attendre 1911 pour qu'un Comité de l'enseignement secondaire féminin se crée au sein de la SGEE afin de fédérer les initiatives individuelles et d'uniformiser le secondaire confessionnel. Ce comité réunit des femmes catholiques spécialistes des questions d'éducation, dont une majorité de directrices des nouvelles institutions qui prennent le relais des congrégations enseignantes.

III- Faire des lycées féminins des fabriques de bachelières ? Les intellectuelles à l'initiative du débat dans le secondaire public

Lorsqu'au début du XX^e siècle, des établissements catholiques initient une préparation au baccalauréat pour les filles, la remise en question du modèle secondaire laïque, déjà initiée depuis quelques années, prend un nouveau visage. Faut-il s'enorgueillir des originalités de l'enseignement moderne et refuser toute assimilation du secondaire féminin au secondaire masculin ? Est-il au contraire temps d'introduire les humanités classiques chez les filles pour les traiter en égales de leurs frères²⁵⁷ ? Karen Offen, dans son travail resté pionnier sur les femmes et le baccalauréat, déclare que « l'existence du baccalauréat comme privilège masculin (indépendamment de son mérite intrinsèque) incarne l'idéal bourgeois de ségrégation des rôles sociaux de sexe²⁵⁸ ». Cela explique le conservatisme de l'institution face au désir de réforme porté par des intellectuelles convaincues de la désuétude du principe de culture désintéressée pour les filles. Si l'institution piétine, Jo B. Margadant considère qu'à la veille de la guerre, « l'opinion publique a complètement

257 Chez les garçons, le latin constitue la ligne de démarcation entre primaire et secondaire. Il n'en est rien chez les filles : ni les normaliennes, ni les lycéennes, ni les sévriennes, ni les fontenaysiennes n'étudient les langues mortes.

258 Karen Offen, « The Second Sex and the Baccalaureat in Republican France, 1880-1924 », *French historical studies*, automne 1983, vol. 13, n°2, p. 252-286 : « The existence of the *baccalauréat* as a man's privilege (irrespective of its intrinsic merit) epitomized the bourgeois ideal of sex-role segregation ».

changé d'avis en ce qui concerne l'éducation secondaire des filles²⁵⁹ ». Les lycéennes et leurs familles attendent désormais des études secondaires qu'elles leur assurent une sécurité économique.

Le débat sur les moyens d'adapter les lycées de filles à la société moderne se déploie dans plusieurs espaces discursifs : il surgit chez les féministes, où la lutte pour l'accès des femmes aux études fait consensus ; il s'insinue aussi dans la presse spécialisée, comme la *Revue universitaire* ou *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, ainsi qu'au Conseil supérieur de l'Instruction publique. Les femmes jouent un rôle majeur dans cette controverse. Des figures de proue comme Jeanne Desparmet-Ruello et Pauline Kergomard allient expérience de terrain et militantisme féministe. Mathilde Salomon justifie de son côté ses revendications par l'expérimentation réussie au Collège Sévigné. Jeanne Crouzet-Benaben produit quant à elle une analyse de la situation des lycées, notamment par l'élaboration de statistiques. Dans sa rubrique de la *Revue universitaire* intitulée « Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles », elle appelle inlassablement, jusqu'à la Grande Guerre, à permettre aux filles de préparer le baccalauréat. Mais d'autres partisans du secondaire laïque, minoritaires quoique disposant d'une certaine audience, prennent la défense de l'institution. Elles adoptent un discours parfois plus conservateur sur les relations entre les sexes que leurs rivales catholiques. Mais derrière toutes ces nuances, un fait demeure incontestable : il n'est pas une intellectuelle impliquée dans les questions éducatives qui ne s'intéresse à l'accès des jeunes filles au baccalauréat à la Belle Époque.

A) Le nouveau siècle sera-t-il celui des bachelières ? Les débats provoqués dans les rangs féministes par la réforme de l'enseignement secondaire (1899-1902).

Il ne faut pas attendre les initiatives catholiques pour que le débat sur l'accès des filles au baccalauréat s'invite chez les partisans de l'instruction laïque. En novembre 1899, peu de temps après la mise en place de la commission parlementaire sur l'enseignement secondaire, Louise Debor s'exprime dans *La Fronde* en faveur du maintien d'une différenciation entre les cursus féminin et masculin, de peur que la préparation des filles au baccalauréat ne les détourne de la fonction à laquelle elles sont appelées, à savoir la maternité²⁶⁰. Maria Pognon, qui présidait trois ans plus tôt le Congrès international de la condition et des droits des femmes, réagit vivement. Selon elle, le modèle de la mère au foyer est obsolète et il est désirable que les femmes travaillent, lorsque leur métier est suffisamment rémunéré pour être un facteur d'émancipation²⁶¹. Maria Pognon accuse Louise Debor de promouvoir un féminisme conservateur, à contre-temps de l'évolution de la société. Cinq jours après, Louise Debor se défend d'être une « demi-féministe embourgeoisée²⁶² » et

259 Jo Burr Margadant, *Madame le Professeur, Women Educators in the Third Republic*, op. cit., p. 222 : « Public opinion had reversed itself completely regarding girls' secondary education. »

260 Louise Debor, « Lettre ouverte à Madame Maria Pognon, présidente de la Ligue française pour le droit des femmes », *La Fronde*, 22 novembre 1899.

261 Maria Pognon, « L'éducation féminine », *La Fronde*, 24 novembre 1899.

262 Louise Debor, « Seconde lettre ouverte à Maria Pognon », *La Fronde*, 29 novembre 1899.

précise que si elle a critiqué l'extension du baccalauréat aux filles, c'est pour éviter d'introduire dans leurs lycées les pratiques de gavage dénoncées chez les garçons.

Au tournant du XX^e siècle, les féministes sont tiraillées entre désir d'offrir aux jeunes filles les mêmes opportunités de carrière qu'aux hommes et répulsion pour le baccalauréat, examen dont la préparation est très décriée. Ainsi, en octobre 1899, Pauline Kergomard se réjouit de voir le baccalauréat condamné à mort par l'enquête parlementaire²⁶³. Sans revendiquer pour les filles le droit de subir un vieil examen à l'agonie, l'inspectrice générale considère cependant qu'il est indécent de leur refuser la culture classique : « A-t-on le droit de priver l'élite des jeunes filles de la nourriture intellectuelle que l'on distribue si généreusement dans les lycées de garçons à des milliers de cancre ? » Lorsque la question se pose en 1900 au Congrès des œuvres et institutions féminines, Pauline Kergomard réclame que les filles aient accès à l'enseignement supérieur sans être condamnées à passer le baccalauréat²⁶⁴. Le certificat de fin d'études secondaires propre aux lycées de filles paraît largement préférable. En attendant l'assimilation des deux diplômes, Blanche Edwards-Pilliet, bachelière depuis 1878, réclame que les lycées de filles organisent une préparation facultative au baccalauréat²⁶⁵. Son vœu est adopté, Pauline Kergomard ne s'y opposant pas.

Mais quand Blanche Edwards-Pilliet renouvelle sa demande trois mois plus tard au Congrès de la condition et des droits des femmes, elle rencontre l'opposition de Jeanne Desparmet-Ruello, pourtant bachelière elle aussi, qui plaide en faveur du certificat d'études :

Je viendrai, en directrice de lycée qui a acquis quelque expérience de la question par 18 années de direction, préconiser le diplôme de fin d'études. Ce diplôme, sanction naturelle des études de lycéennes, se passant devant un jury composé en grande partie de professeurs de la classe, est tellement l'idéal des examens que ceux qui réclament pour les jeunes gens la suppression du baccalauréat demandent qu'on lui substitue un diplôme de fin d'études [...]. Puisque l'enseignement secondaire des jeunes filles a cette excellente chose [...] gardons-nous de la remplacer par une plus mauvaise²⁶⁶.

Prédisant comme Pauline Kergomard la ruine prochaine du baccalauréat, Jeanne Desparmet-Ruello réclame que le diplôme de fin d'études ouvre aux filles les portes du supérieur. Louise Debor s'oppose à cette solution, considérant qu'en présence de deux candidats, l'un bachelier et l'autre non, tout jury préférera systématiquement le bachelier. Afin de trancher le débat, la commission se prononce en faveur du vœu suivant : « Que l'enseignement des jeunes filles et des jeunes gens soit [...] tel [...] qu'il permette aux deux sexes l'accès de toutes les professions libérales²⁶⁷. »

263 Pauline Kergomard, « Un progrès en voie de réalisation », *La Fronde*, 20 octobre 1899.

264 Séance du 19 juin, in *Deuxième congrès international des œuvres et institutions féminines*, op. cit., p. 77.

265 Séance du 23 juin, in *Ibid.*, p. 290.

266 Voir les actes du *Congrès international de la condition et des droits des femmes*, op. cit., p. 142.

267 *Ibid.*, p. 145.

Le débat est cependant loin d'être clos. En 1901, le ministre de l'Instruction publique donne aux lycées féminins la possibilité d'organiser des cours optionnels. Dans *La Fronde*, Marcelle Tinayre saute sur l'occasion pour revendiquer la création de cours préparatoires au baccalauréat : « puisque la voie des réformes est ouverte, [c'est celle-ci] qui s'impose²⁶⁸ », cet examen étant l'unique moyen « de choisir une profession ». Jusqu'alors, les jeunes filles ne quittent les bancs des lycées que pour ceux de Fontenay ou de Sèvres : l'instruction qu'elles reçoivent ne leur ouvre que les carrières de l'enseignement. Or, selon J. Hellé, « toutes les femmes ne sont pas faites pour être institutrices ou professeurs, de même que tous les hommes ne sont pas faits pour être professeurs ou instituteurs ». Seul le baccalauréat apparaît comme la véritable « pierre de touche de la vie active ». S'il est fréquemment présenté comme une épreuve insurmontable, il est en réalité loin d'être redoutable pour la plupart des lycéennes, jusqu'alors astreintes à une double préparation : celle du certificat de fin d'études et celle du brevet supérieur. Dans ces circonstances,

il serait inconcevable, alors que les lycées de filles ont été créés en vue d'une instruction égalitaire, que ces établissements mettent plus longtemps les filles [...] en état d'infériorité systématique près des garçons. Ceci d'autant plus que l'examen pour le diplôme de fin d'études secondaires est [...] autrement difficile que celui du baccalauréat. Ainsi on exige beaucoup plus des filles que des garçons, et on les désarme en même temps ! [C'est en préparant au baccalauréat que les lycées] seront cette œuvre de forte éducation laïque, éducation égalitaire [...] que la République attendait.

Le débat qui agite les féministes n'est pas sans effet sur les discussions en cours au Parlement. En 1901, Maurice Faure, rapporteur du budget de l'Instruction publique à la Chambre, réclame l'assimilation du diplôme de fin d'études au brevet supérieur et préconise la création de cours facultatifs de latin et de grec dans les lycées de filles. Pour Renée Rambaud, venue l'interroger sous la bannière de *La Fronde*²⁶⁹, il est désormais temps, pour les lycées de jeunes filles, de remplir leurs promesses et d'accompagner l'évolution de la société. L'équivalence du brevet supérieur et du diplôme de fin d'études est donc insatisfaisante : c'est au baccalauréat que le diplôme devrait équivaloir pour ouvrir aux femmes les carrières libérales, à l'heure où le parlement vient de leur permettre de devenir internes en médecine et de plaider dans un tribunal. Conçus pour attirer les filles de la bourgeoisie, les lycées sont en réalité privilégiés par les classes moyennes. Le culte des études désintéressées est donc inadapté à cette clientèle. L'historien Jean-Michel Chapoulie estime ainsi qu'en 1899, 20 % des lycéennes sont des filles d'enseignants, 20 % des filles de « chefs de maisons importantes » ou d'employés supérieurs, 20 % des filles de petits entrepreneurs et environ 10 % viennent de familles d'ouvriers ou d'employés subalternes²⁷⁰.

268 J. Hellé [pseudonyme de Marcelle Tinayre], « Pour nos filles », *La Fronde*, 1^{er} octobre 1901.

269 Renée Rambaud, « Les lycées de jeunes filles et le rapport de M. Maurice Faure », *La Fronde*, 23 décembre 1901.

Nous ne disposons pas d'informations biographiques sur cette frondeuse.

270 Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'État conquiert la France, Deux siècles de politique scolaire*, op. cit., p. 162.

Étant donné sa clientèle, le secondaire féminin doit offrir à ses élèves des perspectives de carrière. Le prix à payer est-il paradoxalement l'introduction chez les jeunes filles d'une culture classique qui va à l'encontre de la timide modernisation du secondaire masculin²⁷¹ ? Quinze ans après la publication de *La question du latin* où Raoul Frary s'opposait à la suprématie de la culture classique dans l'enseignement secondaire, la réforme des lycées de garçons maintient finalement le latin parmi les matières phares (elle est indispensable pour trois des quatre séries menant au baccalauréat). Harlor voit dans cette démarche une hypocrisie de la part des décideurs politiques, qui considèrent cette matière primordiale chez les garçons, mais ne s'avisent pas de l'intégrer au cursus des filles. Outrée par l'iniquité, la frondeuse rechigne pourtant à plaider en faveur de l'introduction du latin dans les lycées féminins : quelle est l'utilité d'une langue « d'où la nôtre est sortie, c'est vrai, mais qui depuis longtemps, ne sert plus qu'à la célébration du culte catholique [et] n'a plus d'existence que liturgique²⁷² » ? Elle va même plus loin : « La supériorité des programmes des lycées de filles [...] tient précisément peut-être à ce qu'ils excluent ce mensonge et cette perte de temps. » Telle est la position inconfortable dans laquelle se trouvent nombre de féministes : elles font l'apologie de l'enseignement moderne mais sont conscientes que l'absence de latin est un moyen d'entraver les jeunes filles dans leur quête d'égalité intellectuelle. La conclusion d'Harlor est à l'image de cette hésitation : la frondeuse plaide pour la disparition définitive du latin pour les deux sexes, à l'exception de l'élite intellectuelle féminine et masculine des lycées. Après avoir présenté le latin comme un legs de l'enseignement religieux et un vecteur d'archaïsme, elle préconise finalement la création de cours facultatifs de langues mortes dans les lycées de filles.

Clémence Royer est beaucoup plus radicale. Elle considère le latin comme inutile dans la formation d'un esprit scientifique²⁷³. Mais, selon elle, l'Instruction publique est à ce point gouvernée par des universitaires frileux que la réforme de l'enseignement secondaire n'a pas osé s'en prendre à cette idole inutile²⁷⁴. De même, pour l'institutrice Marguerite Bodin, le latin est la langue d'une élite et ses défenseurs « les réactionnaires de la pensée²⁷⁵ ». Pour elle, la langue de la modernité et de la paix, l'idiome qui mérite d'être enseigné partout, c'est l'espéranto.

B) Le nouveau baccalauréat, une porte entrouverte pour les filles ? L'interprétation des intellectuelles.

Bachelière, sévrienne et agrégée, Jeanne Crouzet-Benaben confie en 1911 à *La Grande Revue* un article intitulé « Bachelières d'autrefois et bachelières d'aujourd'hui²⁷⁶ ». L'auteure revient sur

271 Jean-Michel Chapoulie a montré qu'au tournant du siècle, le latin est en repli dans les programmes. Dans les années 1880, discours et vers latins disparaissent du secondaire puis du concours général. En 1886, ils sont supprimés de la licence et ne figurent plus à l'agrégation de lettres à partir de 1907, voir *in Ibid.*, p. 130.

272 Harlor, « Le latin et la femme », *La Fronde*, 1^{er} février 1901.

273 Clémence Royer, « La réforme de l'enseignement », *La Fronde*, 11 janvier 1901.

274 Clémence Royer, « L'enseignement public et son but », *La Fronde*, 14 janvier 1901.

275 Marguerite Bodin, « Questions / réponses : le latin comme langue universelle », *La Fronde*, 17 mars 1901.

276 Jeanne Crouzet-Ben-Aben, « Bachelières d'autrefois et bachelières d'aujourd'hui », *La Grande Revue*, 10 décembre 1911.

l'histoire des femmes et du baccalauréat : depuis Julie Daubié, première bachelière en 1861, nombre de femmes se sont lancées dans la préparation de cet examen. Le moment décisif de cette évolution serait, selon l'auteure, la réforme de 1902. À partir de cette date, le baccalauréat est divisé en quatre sections, dont une filière moderne et scientifique, sans latin (D), et une filière latin-langues (B), avec du latin, mais sans grec. Dépourvue d'épreuve de grec et peu exigeante sur les sciences, cette section acquiert la réputation d'être plus facile que les autres²⁷⁷. Avec des cours intensifs de latin, la section latin-langues est compatible avec le programme des lycées féminins.

Les législateurs de 1902 sont-ils conscients qu'en réformant le baccalauréat, ils sont en passe de créer un appel d'air pour les filles ? Le rapport que Maurice Faure présente à la Chambre cette année-là laisse entendre que oui, puisqu'il préconise l'institution de cours facultatifs de latin et de grec à partir de la quatrième année dans les lycées de filles. Mais lorsque le CSIP s'empare de la question, il s'oppose à ces propositions et provoque l'ire de Jeanne Desparmet-Ruello. La directrice du lycée de Lyon, convaincue initialement que la réforme du secondaire masculin allait tordre le cou au baccalauréat, se résout finalement à soutenir le droit des jeunes filles à préparer cet examen puisqu'il se maintient. En 1903, elle publie dans *La Fronde* un article au vitriol contre la décision du CSIP, intitulé « Égoïsme masculin²⁷⁸ ». Elle expose le vœu de Mme Dejean de la Bâtie, directrice de Fontenay, de créer des cours de latin et de grec à titre facultatif dans quelques lycées²⁷⁹ et s'insurge de l'opposition de l'assemblée, malgré la modestie de la proposition :

Tant que la nature dotera d'un estomac le sexe faible, [la femme] aura le droit de gagner sa vie [...]. Vouloir lui fermer les carrières les plus lucratives et les plus honorables est une *injustice* [...]. Mais l'égoïsme masculin se défend avec énergie, âpreté, et cherche à conserver ses privilèges. [...] « Comment, – ont pensé ces messieurs, [...] – ce ne serait pas assez d'avoir à lutter contre des concurrents, il faudrait, dans l'avenir, disputer les places à des concurrentes ? [...] Nous serions bien naïfs de nous donner des “rivaux” en plus des “rivaux”. [...] Puisque la barrière du latin et du grec gêne les plus entreprenantes, maintenons solidement cet obstacle²⁸⁰. »

Comme à son habitude, la directrice du lycée de Lyon décrit sans complaisance les mécanismes qui président aux décisions masculines. Certes, dans le *Bulletin administratif de l'Instruction publique*, les hommes membres du CSIP justifient leur refus de la proposition de Mme Dejean de la Bâtie en mobilisant d'autres arguments, en donnant une « réponse longue et alambiquée, comme tout ce qui manque de franchise ». Jeanne Desparmet-Ruello joue son rôle d'intellectuelle féministe en démystifiant leur discours : « Je dirai seulement à ces doctes professeurs que les femmes ne seront pas dupes de pareils arguments ; que dix raisons insuffisantes,

277 Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit., p. 388.

278 Paule Branzac [alias Jeanne Desparmet-Ruello], « Égoïsme masculin », *La Fronde*, 8 janvier 1903.

279 Séance du 8 décembre 1902, voir les procès verbaux du CSIP, F/17/12976.

280 Paule Branzac, « Égoïsme masculin », *La Fronde*, 8 janvier 1903.

n'en font pas une bonne ». À l'argument selon lequel l'introduction du latin et du grec chez les filles trahirait l'esprit de la loi Sée, elle répond : « Que nous importe l'intention du législateur de 1880 ? Nous sommes en 1903 [...]. Pourquoi ne pas remonter plus haut, et voir ce qu'en décidait le droit romain » ? Pour éviter les coûts que la création de ces cours représenterait, la directrice du lycée de Lyon propose de permettre aux candidates au baccalauréat d'aller étudier chez les lycéens :

Autorisez les parents [...] à faire suivre par les filles les classes des lycées de garçons. Vous allez crier au scandale. L'éducation mixte, quel épouvantail ! Et pourtant il n'est pas besoin d'aller en Amérique pour voir la coéducation ; on compte des milliers d'écoles mixtes dans le doux pays de France. Il est vrai que ce sont des écoles primaires, des écoles pour le peuple, et que ce qui est bon pour le peuple, n'est pas bon pour la bourgeoisie. C'est bien entendu, et l'on ne pensait pas autrement, il y a plusieurs siècles.

Alors que Jeanne Desparmet-Ruello laisse libre cours à sa verve polémique dans *La Fronde*, le Conseil national des femmes françaises s'exprime à son tour sur cette question. Marie Baertschi, secrétaire générale de la section Éducation, rédige un rapport²⁸¹. Elle est convaincue que les programmes féminins sont en avance sur le cursus masculin. Par conséquent, elle réclame non l'assimilation des cursus, mais l'équivalence entre le diplôme de fin d'études et le baccalauréat, pour permettre aux filles de se lancer dans les mêmes carrières que les hommes sans avoir à passer l'examen masculin. Cela n'empêche pas la section Éducation du CNFF de réclamer par ailleurs l'introduction de cours de langues anciennes dans les lycées de filles. Comme Jeanne Desparmet-Ruello trois ans plus tôt, Marie Baertschi considère que le diplôme de fin d'études est le seul examen qui soit intelligemment conçu : elle aimerait en faire un précédent pour tout le système scolaire français. Elle conclut son rapport par une question qui résume la tension à l'œuvre chez les féministes : « la femme, pour conquérir dans la société la place à laquelle elle a droit, doit-elle se mouler nécessairement sur l'homme et adopter servilement ses manières d'être [ou] doit-elle au contraire marcher librement dans ses propres voies ? » Il s'agit de savoir s'il est pertinent de faire du modèle masculin la norme générique à appliquer aux jeunes filles²⁸².

C) Instauration d'équivalences ou préparation du baccalauréat à la sauce Sévigné ? La controverse divise (1905-1908).

Le débat refait surface à la fin de l'année 1904 lorsque le doyen de la faculté des sciences Paul Appell propose à nouveau au CSIP que le diplôme de fin d'études soit reconnu comme un équivalent du baccalauréat. En janvier 1905, l'association des sévriennes demande quant à elle

281 Voir Marie Baertschi-Fuster, « Rapport sur l'unification des programmes scolaires, première assemblée générale publique, le 17 mai 1903 », *Première assemblée générale publique du CNFF*, Dole, 1903, p. 33.

282 Voir Karen Offen, « Defining Feminism : A Comparative Historical Approach », art. cit. : It is a good thing to « adopt a male model as the human norm » ?

l'équivalence entre le diplôme et le brevet supérieur. La *Revue universitaire* publie de son côté dans les mois qui suivent deux textes de femmes à ce sujet²⁸³. Mais surtout, la même année, Mathilde Salomon ouvre une préparation complète au baccalauréat au Collège Sévigné. Cette initiative venue de l'enseignement libre amène les défenseurs des lycées publics à revoir leur copie.

En mars 1905, c'est carrément Camille Sée qui prend la plume dans sa revue²⁸⁴. En réponse au vœu de l'association des sévriennes d'assimiler le diplôme de fin d'études au brevet supérieur, il déclare que les collèges et lycées de jeunes filles n'ont pas vocation à préparer au brevet supérieur, couronnement d'un cursus primaire, non secondaire. Camille Sée voit dans l'assimilation du diplôme de fin d'études au brevet supérieur un potentiel abaissement du niveau des lycées. Conscient toutefois que la formulation de ce vœu par l'association des sévriennes et le symptôme de la désuétude des études désintéressées chez les filles, Camille Sée en appelle à l'assimilation du diplôme de fin d'études avec le baccalauréat. L'ancien député penche en faveur d'un « baccalauréat féminin » : il souhaiterait que les lycées de jeunes filles gardent leur spécificité et que le diplôme de fin d'études qu'ils délivrent offre autant de droits à ses lauréates que le baccalauréat masculin.

L'article de Camille Sée est directement suivi d'une tribune rédigée par Jeanne Desparmet-Ruello, qui proteste à son tour contre le vœu formulé par l'association des sévriennes²⁸⁵. Comment un comité composé de professeures et de directrices de lycée a-t-il pu à ce point se fourvoyer ? Tout le personnel secondaire n'est-il pas confronté quotidiennement au désir des familles de voir leurs filles préparer le baccalauréat, nécessaire sésame pour entrer dans les carrières libérales ? La directrice du lycée de Lyon pointe en outre les paradoxes de l'Instruction publique. Comment expliquer que les étudiantes russes, roumaines et suisses obtiennent dans les facultés françaises des équivalences pour leurs diplômes étrangers alors que les Françaises sont refoulées de l'enseignement supérieur, même lorsqu'elles sont titulaires du diplôme de fin d'études ? Jeanne Desparmet-Ruello réitère la proposition qu'elle soumettait au Congrès féministe de 1900 concernant l'assimilation du diplôme au baccalauréat. Pour elle, l'introduction des cours de latin et de grec dans les lycées n'est pas la panacée : les jeunes filles, épuisées par des journées trop lourdes, sont victimes de surmenage. C'est en tant que féministe qu'elle en appelle à une réforme :

Depuis le vote de la loi [en 1880], les changements économiques et juridiques ont amené bien des familles [à] assurer [l']indépendance économique [de leurs filles]. Ce sont les carrières libérales vers lesquelles elles cherchent surtout à les diriger, et c'est l'accès à ces carrières qu'un État démocratique [...] a le devoir de rendre accessible aux

283 Mme A. Gonnet, « Le diplôme de fin d'études dans les lycées et collèges de jeunes filles », *Revue universitaire*, juin 1905 et Mme B. Savery, « À propos du diplôme de fin d'études », *Revue universitaire*, octobre 1905.

284 Camille Sée, « Le diplôme de fin d'études secondaires et le brevet de l'enseignement primaire supérieur », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, mars 1905.

285 Jeanne Desparmet-Ruello, « L'assimilation du diplôme de fin d'études secondaires au baccalauréat », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, mars 1905.

jeunes filles comme aux jeunes gens. Les féministes ne réclament pas de faveur pour la femme, mais seulement l'égalité, la justice, le droit commun.

Devant la levée de boucliers que provoque le vœu de l'association des sévriennes, Louise Belugou, sa présidente, prend la plume dans le bulletin de Camille Sée pour dissiper tout malentendu²⁸⁶. Si l'association a réclaté l'assimilation du diplôme au brevet supérieur, c'est pour éviter aux lycéennes le souci d'une double préparation, puisque beaucoup se présentent à ces deux examens. L'objectif était de faire en sorte que les lycées de filles ne sombrent pas dans un enseignement primaire : il s'agissait de débarrasser les élèves de la préparation du brevet supérieur pour qu'elles se concentrent sur le diplôme. Tout en reconnaissant la pertinence des critiques de Camille Sée et de Jeanne Desparmet-Ruello, Louise Belugou ne se rallie pas à la solution qu'ils proposent. D'après elle, assimiler le diplôme au baccalauréat serait laisser planer l'idée que les filles bénéficient d'une faveur en étant exemptées de l'examen-couperet du secondaire masculin. Pour obtenir les mêmes avantages que les garçons, il faut que les filles passent les mêmes épreuves.

C'est aussi l'avis de Mathilde Salomon, qui défend ce point de vue au CSIP. En 1904, elle s'abstient de voter le vœu émis par Paul Appell en faveur de l'équivalence entre le baccalauréat et le diplôme de fin d'études²⁸⁷. Quatre ans plus tard, lorsque certains de ses collègues proposent de dispenser du baccalauréat les titulaires du diplôme de fin d'études pour toute inscription aux facultés de médecine et aux écoles de pharmacie, Mathilde Salomon, pourtant peu diserte au CSIP, formule son opposition. Selon elle, « il faut que les jeunes filles puissent comme les jeunes gens se présenter au baccalauréat. Celui-ci n'est pas un grade inaccessible et les jeunes filles seraient les premières à repousser le cadeau qu'on veut leur faire. Le Conseil irait à l'encontre de leurs intérêts en adoptant le vœu²⁸⁸ ». Cette position est soutenue par Mlle Sériès, vice-présidente de la Fédération nationale des professeurs des lycées masculins et féminins. Celle-ci envoie une lettre au CSIP dans laquelle elle se fait l'interprète de la position majoritaire au sein de la fédération : il faut donner aux filles les moyens de passer le baccalauréat, non de le contourner. Les défenseurs du vœu rappellent pourtant que tout candidat – bachelier ou non – aux études de médecine et de pharmacie est d'abord obligé de se soumettre à un examen d'entrée (PCN) pour démontrer sa capacité à suivre ces études. Jusqu'alors, les filles titulaires du brevet supérieur sont autorisées à s'inscrire au PCN, mais ce n'est pas le cas des titulaires du diplôme de fin d'études secondaires, examen qui témoigne pourtant d'un niveau supérieur ! L'argument ne fait pas basculer l'assemblée. Le directeur de l'enseignement secondaire Jules Gautier brandit la menace de l'arrivée massive d'étudiantes qui sèmeraient le désordre dans les facultés françaises :

286 L. Belugou, « À propos du diplôme de fin d'études secondaires », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, avril 1905.

287 Voir Yves Verneuil, « Mathilde Salomon au Conseil supérieur de l'instruction publique (1892-1909). Son action et ses idées », in Jean-Pierre de Giorgio (dir.), *L'école des jeunes filles, Mathilde Salomon, op. cit.*, p. 99-128.

288 Procès-verbal de la séance du CSIP du 18 juillet 1908, F/17/13644.

On en est beaucoup aujourd'hui au féminisme et à une égalité sociale entre la femme et l'homme, mais appartient-il au Conseil supérieur de pousser la femme dans la voie des carrières masculines ? Que le vœu soit adopté par le Conseil et par le Ministre, il arrivera indubitablement qu'un grand nombre de jeunes filles s'imaginant qu'elles ont la vocation médicale se précipiteront vers la Faculté de médecine. Est-ce l'intérêt de ces jeunes filles, de la Faculté de médecine et de la Société ? Non.

À la lecture d'une telle intervention, on ne peut qu'approuver le constat de Christine Bard, selon lequel l'antiféminisme « imprègn[e] l'idéologie dominante [et] motiv[e] le législateur²⁸⁹ ». L'antiféminisme s'énonce comme une doxa à laquelle la majorité adhère spontanément. Hostile à l'émancipation économique des femmes, doutant de leurs compétences intellectuelles, effrayé à l'idée de les voir s'établir en rivales des hommes et menacer leurs privilèges, Jules Gautier est un exemple de cette hostilité envers toute évolution des rapports sociaux de sexe à la Belle Époque.

Lors de la même séance au CSIP, Mathilde Salomon, cohérente avec elle-même, refuse de signer le vœu réclamant l'assimilation du diplôme de fin d'études au baccalauréat. Sa collègue Albertine Eidenschenk fait le choix inverse. Elle déclare cependant « qu'en signant le vœu, elle ne se faisait pas beaucoup d'illusions sur le sort qui lui était réservé²⁹⁰ ». Les discussions qui se tiennent au CSIP le 18 juillet 1908 démontrent ainsi la difficulté, pour les représentantes de l'instruction féminine, de présenter un front uni. Mathilde Salomon, Mlle Sériès et Albertine Eidenschenk défendent en effet des positions opposées. Les deux premières, en refusant l'exemption du baccalauréat pour les titulaires du diplôme de fin d'études, font involontairement front avec les antiféministes. Albertine Eidenschenk est la seule femme à défendre, en féministe, une simplification de l'accès aux carrières de prestige pour les jeunes de filles.

Si Mathilde Salomon s'oppose à toute exemption du baccalauréat pour les jeunes filles, c'est parce qu'elle a initié une préparation à cet examen dans son établissement en 1905. Elle développe les raisons qui présidèrent à cette initiative trois ans plus tard dans la *Revue de Paris* :

Du moment [que les femmes] disputent ces carrières aux hommes, elles y doivent entrer en égales, par la même porte qu'eux, sans aucun privilège. Quelques personnes, animées d'un féminisme plus zélé que réfléchi, voudraient que les certificats de fin d'études des lycées de filles ou encore le brevet supérieur fussent considérés comme l'équivalent du baccalauréat. Pourquoi ? Le féminisme agit contre ses propres intérêts s'il sollicite, pour servir sa cause, qu'on ait égard à la faiblesse féminine. Les jeunes filles qui se proposent de sortir des chemins battus et d'aller un jour jusqu'à la lutte professionnelle avec les hommes doivent avoir confiance en leurs propres forces. Le baccalauréat du reste, n'est

289 Christine Bard, « Pour une histoire des antiféminismes », in Christine Bard (dir.), (préface de Michelle Perrot), *Un siècle d'antiféminisme*, op. cit., p. 21-37.

290 Procès-verbal de la séance du CSIP du 18 juillet 1908, F/17/13644.

pas un de ces sommets inaccessibles, réservés à des êtres d'exception. Il a été établi pour l'honnête moyenne dont il n'y a aucune raison d'écarter les filles²⁹¹.

Mathilde Salomon se réjouit ensuite de la réussite de ses élèves au baccalauréat : en juillet 1907, 18 des 19 candidates à la section latin-langues vivantes ont été reçues, dont 17 avec mention. Le Collège Sévigné joue une fois encore son rôle de pionnier : il prouve qu'une préparation au baccalauréat n'implique nullement une remise en question de la culture résolument moderne qui fait la particularité du secondaire féminin. À la différence de Madeleine Daniélou, qui, à la même époque, entend rénover le secondaire catholique féminin en l'appuyant sur l'étude de la culture classique, Mathilde Salomon affirme que le secret de la réussite de ses bachelières réside dans leur maîtrise des langues vivantes. À la différence de leurs frères qui débutent thèmes et versions latines à l'âge de dix ans, à Sévigné les filles se lancent dans l'étude du latin à la fin de leur scolarité. Concentré sur deux ans, le nombre de textes analysés par les jeunes filles est forcément réduit par rapport à ceux étudiés par leurs homologues masculins. Cependant, l'organisation quotidienne du Collège Sévigné offre aux élèves du temps pour compenser ces lacunes par l'étude personnelle. En effet, seules les matinées sont consacrées aux cours, tandis que les après-midis sont libres. À la différence des lycéens, les jeunes filles ne subissent ni surmenage, ni « bachotage ». Mathilde Salomon affirme non seulement que les lycées féminins pourraient prendre exemple sur le Collège Sévigné, mais aussi que « l'éducation des garçons pourrait peut-être tirer profit de l'expérience faite par des jeunes filles ». La réussite de Sévigné ne démontre-t-elle pas « que le temps consacré à l'étude du latin peut être réduit considérablement sans que la connaissance de la langue ait à en souffrir » ? Ne suffit-il pas de retarder l'apprentissage des langues mortes et de proportionner leur étude à la maturité intellectuelle des élèves ? Mathilde Salomon conclut par une apologie du secondaire féminin, qui n'est pas tombé dans l'écueil de l'adoration du latin :

Raoul Frary faisait, il y a 23 ans [...], le procès des langues anciennes. Depuis, ses idées ont fait leur chemin [...]. Que ceux qui s'intéressent au sort des études latines méditent donc l'expérience faite par les jeunes bachelières : c'est dans cette voie qu'il faut chercher les moyens de sauver [...] l'étude du latin.

Yves Verneuil résume la position de Mathilde Salomon : « si d'aventure devait s'engager un processus de rapprochement, voire d'identification entre l'enseignement secondaire féminin et son homologue masculin, ce serait sur la base de l'enseignement féminin réformé sur le modèle du Collège Sévigné²⁹². » La directrice de Sévigné ne manque pas d'audace...

291 Mathilde Salomon, « Baccalauréat de jeunes filles », *Revue de Paris*, 1^{er} juillet 1908.

292 Yves Verneuil. « Mathilde Salomon au Conseil supérieur de l'instruction publique (1892-1909). Son action et ses idées », art. cit.

D) S'infiltrer dans les failles de l'Instruction publique : la menace de l'enseignement libre vue par les militantes de l'école laïque

Si Mathilde Salomon ajoute en 1905 une préparation au baccalauréat à la préparation à l'agrégation et au certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire déjà en place depuis 1885, c'est parce que les élèves de Sévigné, plus encore que les lycéennes, ont besoin d'un diplôme à faire valoir sur le marché du travail. Lorsqu'en 1913, Louise Weiss y étudie pour préparer l'agrégation de lettres, elle découvre combien la clientèle est différente de celle des lycées parisiens :

Le contraste entre l'atmosphère du Lycée et celle du Collège Sévigné était si violent que j'en tirai une leçon. [Dans les lycées fréquentés par] de jeunes bourgeoises sans préoccupations, une culture dédaigneuse de sanctions pratiques pouvait se développer. Mais dans le poussiéreux bâtiment de la rue de Condé [où les jeunes filles] essayaient de se suffire à elles-mêmes en dépit des préjugés d'une société hostile à la femme seule, on pouvait constater que l'enseignement de M. Camille Sée avait abouti à une impasse. L'éducation des filles ne pouvait en rester à une instruction sans but²⁹³.

Louise Weiss constate que les élèves du Collège Sévigné sont issues de milieux beaucoup moins favorisés que celles des lycées publics, où le coût de la scolarité est plus élevé :

La plupart d'entre elles menaient une existence difficile, [...] donnaient des répétitions ou corrigeaient des copies pour des salaires de famine et [...] arrivaient au Collège harassées, prévoyant leur échec probable à l'agrégation, échec qui, en terminant leur essai d'émancipation, les rejeterait pour toujours dans le prolétariat des institutrices²⁹⁴.

Louise Weiss décrit ici les jeunes femmes qui préparent l'agrégation grâce aux cours du soir, et non les candidates au baccalauréat, plus jeunes et sans doute moins éprouvées par les nécessités de l'existence. Il n'empêche que la plupart des élèves de Sévigné sont, d'après ce témoignage, des « transfuges de leur milieu et [des] déclassées²⁹⁵ », pour qui la possession d'un diplôme est une question de survie. Si le Collège Sévigné joue un rôle pionnier en préparant les filles baccalauréat, c'est aussi parce qu'en tant qu'établissement libre, il ne peut pas délivrer le diplôme de fin d'études, interne aux lycées. La préparation au baccalauréat est un moyen de contourner cette exclusion et de se placer sur le marché de l'offre d'enseignement, qui s'élargit avec la création en 1906 et 1907 de l'École normale catholique et de l'École normale libre. Comme le rappelle Françoise Mayeur, dans les années 1880, « le caractère interne du diplôme était [...] une machine de guerre contre les

293 Louise Weiss, *Souvenirs d'une enfance républicaine*, Paris, Denoël, 1938, 10ème édition, 243 p., p. 199.

294 *Ibid.*, p. 196.

295 La formule est de Louise Weiss, *in Ibid.*, p. 197.

couvents : les ennemis des congrégations pouvaient se féliciter d'avoir créé le diplôme de fin d'études, qui demeurait inaccessible aux élèves des couvents²⁹⁶ ». Mais arrive le temps où, forcé de contourner cet obstacle, l'enseignement libre – laïque comme catholique – se réoriente vers la préparation du baccalauréat et en vient à faire concurrence aux lycées de filles, pour qui le privilège de la collation du diplôme de fin d'études devient un boulet.

1905 : une préparation au baccalauréat ouvre à Sévigné. Un an plus tard, il en va de même à l'École normale catholique. En 1907, c'est au tour de l'École normale libre. C'est dans ce contexte que la revue de Camille Sée publie un article en forme d'avertissement en 1909. L'auteur(e) – anonyme – se plaint que le budget de l'année ne réserve pas suffisamment de fonds aux lycées de filles. L'État serait-il en train de marquer le pas, « et ceci précisément à l'instant où s'esquisse, à côté de nous, autour de nous, le mouvement singulier d'une organisation qui n'est pas encore une organisation rivale, mais qui songe à le devenir²⁹⁷ » ? L'auteur(e) est effrayé(e) par la tentative de Madeleine Daniélou de former un Sèvres chrétien. Pour l'instant, la menace « n'est pas bien redoutable », mais si ces écoles se multiplient, notamment dans les quartiers dépourvus de lycées, il sera trop tard pour réagir.

Au même moment, Pauline Kergomard s'exprime sur ce sujet dans le cadre des libres entretiens de *l'Union pour la vérité*²⁹⁸. Elle s'étonne que les instances dirigeantes commencent juste à se rendre compte de la concurrence qui pèse sur les lycées féminins : « Quelques cours libres fondés à Paris préparent avec succès les jeunes filles au baccalauréat. Les établissements de l'État s'aperçoivent du danger qui les menace, [...] et ouvrent aussi des cours [...] pour celles de leurs élèves qui aspirent à être bacheliers. » À cette date, le CNFF vient justement de voter un vœu en faveur de la création de cours préparatoires au baccalauréat dans au moins un lycée pour chaque ville de faculté. Forcée d'accepter la survie de cet examen, Pauline Kergomard approuve cette décision. À l'instar de Mathilde Salomon, elle considère que c'est dans la préparation au baccalauréat que réside l'avenir des lycées féminins, non dans l'équivalence des grades :

Les équivalences soulignent la lacune de l'éducation intellectuelle des femmes. Aussi les féministes n'en veulent pas. Elles estiment que, tant que les diplômes présentés par les femmes ne représenteront pas une égale somme de connaissances avec les diplômes présentés par les hommes, tant qu'il y aura des diplômes féminins et des diplômes masculins, les collègues masculins continueront à traiter leurs collègues féminins avec courtoisie, mais aussi avec une certaine condescendance.

Par ailleurs, comment les femmes pourront-elle prétendre aux postes intellectuels les plus prestigieux tant qu'elles ne feront pas leurs humanités ? Le doctorat ès-lettres leur est par exemple

296 Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit., p. 125.

297 R. J., « Opportunité », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, février 1909.

298 « Questions relatives à la condition économique et juridique des femmes – dans quels emplois publics y aurait-il intérêt à introduire les femmes ? », *Libres entretiens de l'Union pour la vérité*, 14 février 1909.

fermé. Quant aux agrégées, elles sont souvent incapables de délivrer les cours facultatifs de latin et de grec introduits timidement dans leur lycée, faute de formation suffisante²⁹⁹.

Jeanne Crouzet-Benaben, elle-même bachelière et agrégée de lettres, devient à cette époque le visage du combat pour l'accès des filles au baccalauréat. Depuis son mariage avec Paul Crouzet en 1898 et ses deux grossesses, elle est en congé d'inactivité, en l'attente d'un poste dans la même ville que son mari. Après avoir enseigné une dizaine d'années, elle continue son activité intellectuelle par la publication de livres et d'articles³⁰⁰. À partir de mars 1909, et jusqu'en 1939, elle tient mensuellement la rubrique intitulée « Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles » dans la *Revue universitaire*. Elle y traite des questions relatives au secondaire féminin. Dès la toute première édition de cette rubrique, il est question du baccalauréat : « Ne remarque-t-on pas que les établissements libres, mieux avisés, [préparent] leurs élèves au baccalauréat avec un succès facile qu'ils exploiteront contre nous ? [...] L'enseignement de l'État paraîtra bientôt arriéré [et restera] hors d'état de se défendre contre une concurrence favorisée par inertie involontaire³⁰¹. »

Jeanne Crouzet-Benaben considère que l'accès des filles au baccalauréat serait non seulement une conquête du féminisme, mais répondrait aussi au « simple vœu [du] père de famille pratique³⁰² », qui désire pour sa fille la sanction à laquelle elle a droit. D'après elle, le consensus qui s'établit consiste non à réclamer des dispenses pour permettre aux filles d'étudier à l'université, ni à créer des équivalences entre les diplômes, mais bien à introduire la culture classique dans le cursus féminin³⁰³. Pour montrer la faisabilité d'un tel projet, Jeanne Crouzet-Benaben encourage ses lecteurs à découvrir le texte rédigé par Mathilde Salomon au sujet du Collège Sévigné. Après le décès de la directrice de Sévigné en septembre 1909, elle lui consacre une nécrologie. C'est l'hommage d'une représentante de l'Instruction publique à une grande dame de l'enseignement libre. C'est aussi l'occasion de rappeler le rôle pionnier de Sévigné, qui, après avoir ouvert la voie dans d'autres domaines, devance désormais les lycées en introduisant le latin chez les filles³⁰⁴.

E) Jeanne Crouzet-Benaben : l'ébauche d'une lecture sociologique de l'engouement féminin pour le baccalauréat

Consciente que la préparation au baccalauréat est en passe de se démocratiser chez les jeunes filles, Jeanne Crouzet-Benaben réclame en 1909 que les femmes soient considérées comme une catégorie particulière dans les statistiques de réussite à l'examen³⁰⁵. Quatre ans plus tard, après avoir obtenu le nombre des étudiantes dans l'enseignement supérieur à Paris, elle sollicite les doyens des

299 Jeanne Crouzet-Benaben évoque ce problème dans le « BESJF », *Revue universitaire*, décembre 1910.

300 Voir ses dossiers de carrière : F/17/24295 et AJ/16/1025. Sur Paul Crouzet, AJ/16/5943. Parmi les publications de Jeanne Crouzet-Benaben, « Lamartine, poète social », *Revue du Palais*, 25 avril 1907 et, avec son mari, nouvelle édition avec images de Corneille, *Le Cid*, Paris, Didier, 1910, 125 p.

301 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJF », *Revue universitaire*, mars 1909.

302 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJF », *Revue universitaire*, avril 1909.

303 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJF », *Revue universitaire*, juillet 1909.

304 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJF », *Revue universitaire*, octobre 1909.

305 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJF », *Revue universitaire*, octobre 1909.

facultés de lettres et de sciences de province pour établir des statistiques à l'échelle du pays. Tous lui répondent : elle est donc en mesure de fournir des statistiques sur la fréquentation des facultés par les jeunes filles plus précises que celles de l'administration³⁰⁶.

Il est alors inhabituel de faire des femmes une catégorie statistique particulière, même si Mme Pégard avait créé en précédent en réalisant lors de l'Exposition universelle de Chicago en 1893 un ensemble de graphiques pour mettre en lumière la place des femmes dans le monde du travail en France³⁰⁷. Jeanne Crouzet-Benaben réitère cette démarche 15 ans plus tard au sujet des bachelières et des étudiantes. Elle mobilise des compétences acquises en dehors de sa formation originelle : elle s'empare du langage statistique réputé « scientifique », jusqu'alors majoritairement mobilisé par des hommes, pour rendre visible une évolution sociale qu'elle veut mettre au cœur des débats : la tendance qu'ont de plus en plus de lycéennes à embrasser des carrières libérales, ce qui exige de passer le baccalauréat. En attirant l'attention sur les bachelières et les étudiantes, jusqu'alors fondues dans des statistiques non genrées³⁰⁸, Jeanne Crouzet-Benaben délivre un message féministe : elle expose un phénomène social que l'administration ignore ou cherche à dissimuler et démontre que les femmes ont toute capacité à passer les mêmes diplômes et à suivre les mêmes cursus que les hommes. Les chiffres accompagnent et complètent sa stratégie argumentative en étalant les réussites féminines au grand jour. Les données que Jeanne Crouzet-Benaben déploie dans la *Revue universitaire* visent deux publics : elles s'adressent aux hommes, aux membres de l'administration, pour donner la preuve d'une évolution sociale en marche ; elles s'adressent aussi aux femmes – notamment aux enseignantes – dans l'objectif de provoquer une prise de conscience collective au sujet de la désuétude des études désintéressées pour les filles. Ces enquêtes chiffrées révèlent une réalité sociale contre laquelle il serait vain de lutter. Les dénombrements annuels de candidates au baccalauréat, en constante augmentation, prouvent que les filles contournent les obstacles mis sur la route de leur émancipation intellectuelle. La République n'a-t-elle pas tout intérêt à suivre le mouvement au lieu de le freiner ?

Jeanne Crouzet-Benaben lance par ailleurs en 1911 ses propres investigations afin de connaître la clientèle du secondaire féminin et ses besoins : « Tant que cette question de faits et de statistiques ne sera pas résolue, tous les propos qu'on tiendra manqueront de la seule base véritable³⁰⁹. » Elle réalise un sondage auprès de neuf collèges et lycées de Paris et de province à qui elle envoie deux questions : dans quelle classe sociale la clientèle de l'établissement est-elle recrutée ? Quelle est la proportion des élèves préparant un brevet primaire, le diplôme de fin

306 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, juin 1913.

307 Voir Hélène Périvier, Rebecca Rogers, « Women and the Language of Statistics in Late-Nineteenth-Century France – Reading the Graphs of Madame Pégard », *French Politics, Culture and Society*, vol. 37, n°3, Hiver 2019, p. 1-26. Pour résumer le propos : « Pégard's embrace of statistical methods to describe women's status in society represented an important moment when Frenchwomen seized the opportunity to use a male statistical grammar to place the "woman question" before the public eye ».

308 En réalité, il existe déjà quelques statistiques sur les étudiantes à la fin du XIX^e, notamment sur les étrangères. Voir Pierre Molinier, *La naissance de l'étudiant moderne : XIX^e siècle*, op. cit.

309 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « La clientèle secondaire féminine et ses besoins », *Revue universitaire*, novembre 1911.

d'études, le baccalauréat ? En synthétisant les réponses, Jeanne Crouzet-Benaben démontre que les lycéennes qui poussent leurs études le plus loin (en réalisant cinq ou six années d'études secondaires) sont celles qui viennent des milieux les moins favorisés. Par ailleurs, les trois quarts des « filles sans dot » passent un examen de plus que le diplôme de fin d'études pour s'assurer des ressources financières. Pour Jeanne Crouzet-Benaben, la conclusion est claire : le secondaire féminin n'est pas assez secondaire car il ignore les humanités classiques ; il est trop féminin « en ce qu'il ne mène à rien, qu'il n'est pas assez scientifique, pas assez prolongé ».

Les lycées de filles doivent-ils malgré tout être fidèles aux idéaux qui les ont inspirés dans les années 1880 ? Pour Jeanne Crouzet-Benaben, il est vain de s'en référer incessamment au projet des fondateurs : ces derniers ont dû lutter contre de telles préventions, qu'ils durent multiplier les précautions, et que la loi accoucha d'une institution aux ambitions inférieures à l'objectif initial³¹⁰. Par ailleurs, les lycées féminins n'ont-ils pas déjà fait l'objet de réformes ? Les cours d'enseignement ménager, introduits depuis les années 1900, n'avaient pas été prévus par les fondateurs, mais n'ont pas soulevé de controverses. Si la préparation du baccalauréat par les filles est un sujet aussi sensible, c'est parce qu'il touche directement l'orgueil masculin.

À cela s'ajoute l'argument selon lequel l'arrivée des femmes dans les facultés constituerait un risque d'abaissement du niveau. Jeanne Crouzet-Benaben n'y croit pas³¹¹. Elle se remémore sa propre expérience de candidate au baccalauréat en 1887-1888. Elle n'avait pas bénéficié d'une préparation aussi solide que les garçons et avait dû suivre des cours particuliers :

Malgré ces préparations fantaisistes, ce n'étaient pas généralement des candidates nulles ou indifférentes qui se présentaient devant le jury ; ou elles avaient une maturité d'esprit qui suppléait aux lacunes, ou elles se sentaient obligées de justifier leur candidature anormale en étant au-dessus du niveau moyen des candidats³¹².

Jeanne Crouzet-Benaben saisit ici le processus par lequel les minorités surinvestissent la préparation des diplômes pour compenser leur absence de légitimité. L'analyse que Patrick Cabanel fournit de ce phénomène à propos des minorités religieuses peut tout aussi bien servir de grille de lecture aux réussites féminines : à l'instar des Juifs et des protestants, les jeunes filles placent un espoir « un peu fou » dans la réussite scolaire, compensation directe de leur marginalité³¹³.

Il y a en outre chez Jeanne Crouzet-Benaben le désir d'une revanche par la réussite scolaire face au mépris dans lequel les femmes sont tenues. Ainsi, ce n'est pas sans une certaine amertume qu'elle constate en 1913 que la plupart des candidates au baccalauréat se concentrent dans la filière

310 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, octobre 1911.

311 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, janvier 1914.

312 Jeanne Crouzet-Benaben, « Bacheliers d'autrefois et bacheliers d'aujourd'hui », *La Grande Revue*, 10 décembre 1911.

313 Patrick Cabanel, « Un lieu de mixité religieuse, Protestants et juifs au lycée sous la Troisième République », in Pierre Caspard, Jean-Noël Luc, Philippe Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes*, op. cit., p. 117-129.

latin-langues, réputée la plus facile. À l'été 1912, il y a 171 candidates dans cette section, contre 44 dans les trois autres filières réunies. L'agrégée s'exclame : « Allons, mesdemoiselles, un peu plus de courage, ou l'on contestera demain votre baccalauréat comme on a contesté certains de vos autres examens³¹⁴ ». Pour Jeanne Crouzet-Benaben, le devoir des femmes est de prouver, dans des concours où elles sont sur un pied d'égalité avec les hommes, qu'elles leur sont intellectuellement égales. Le mouvement est en marche. Alors que l'agrégée se souvient de sa honte à pénétrer dans un amphithéâtre exclusivement masculin lorsqu'elle passa les épreuves du baccalauréat, elle constate que les jeunes filles de la Belle Époque affirment leur droit d'être là : « Elles ont l'allure décidée, causent avec les jeunes gens en camarades, en un mot, elles se sentent *chez elles*³¹⁵. »

F) Le plaidoyer de Jeanne Crouzet-Benaben pour une uniformisation des programmes avec le secondaire masculin

À la différence de Mathilde Salomon, Jeanne Crouzet-Benaben ne voit pas dans la préparation au baccalauréat une simple adaptation du secondaire féminin à une nouvelle exigence de diplôme : c'est à ses yeux une occasion d'intégrer la culture classique au cursus des filles. Elle se demande pourquoi les lycéennes ne pourraient pas lire les œuvres latines et grecques dans le texte, comme leurs frères : « en quoi la femme a-t-elle démerité pour qu'on lui refuse la netteté, l'intégrité de la connaissance ? » Cependant, des universitaires s'alarment de la menace que les jeunes filles feraient peser sur les études latines. Ainsi, M. Maquet, professeur au lycée Condorcet, a peur que l'exemple du Collège Sévigné serve de précédent aux lycées masculins : si les jeunes filles arrivent à apprendre le latin en deux ans, à quoi bon employer six ans les jeunes gens à la même étude³¹⁶ ? Jeanne Crouzet-Benaben le rassure : l'innovation du Collège Sévigné vise à offrir aux élèves le moyen de surmonter un obstacle, non de tirer tout le profit intellectuel et moral possible de la culture classique. Loin de fragiliser les humanités classiques, l'intérêt que les jeunes filles y portent permettrait au contraire de revaloriser l'enseignement du latin. À la veille de la guerre, le député Théodore Reinach mobilise cet argument :

Comme la jeunesse d'aujourd'hui, dans sa hâte d'arriver à des situations productives et lucratives, déserte de plus en plus les préoccupations de science pure ou d'art pur, [...] il n'est pas mauvais que les jeunes Françaises soient entraînées par les hautes études [car] nous avons besoin des femmes, à la fois pour grossir le public qui jouit des chefs-d'œuvre et l'élite qui les crée³¹⁷.

314 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, février 1913.

315 Jeanne Crouzet-Benaben, « Bacheliers d'autrefois et bacheliers d'aujourd'hui », *La Grande Revue*, 10 décembre 1911.

316 Cité par Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, février 1910.

317 Cité par Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, avril 1914.

La clientèle féminine, pour qui un enseignement secondaire moderne a été conçu en 1880, serait-elle paradoxalement devenue à la Belle Époque la planche de salut de la culture classique ? D'après les partisans de la réforme des lycées de filles, le latin ne serait en rien une menace pour la féminité des Françaises : M. Druenes, professeur de latin, fait la démonstration de la compatibilité entre les langues mortes et les tâches domestiques : « la culture antique et la douceur du foyer prochain sont choses qui s'entretiennent et dont la première contribue à assurer la seconde³¹⁸ ». Par ailleurs, grâce au latin, la femme aurait enfin la même culture que son mari et deviendrait la répétitrice idéale de ses enfants. Les langues anciennes, inoffensives pour l'ordre social, sont décrites comme un moyen pour les femmes de se mettre au service de la famille et de la société³¹⁹.

Mais l'ajout de cours facultatifs de latin dans les lycées féminins s'explique avant tout par la nécessité de contrer les initiatives des écoles catholiques. Jeanne Crouzet-Benaben déclare en effet qu'« en présence de la concurrence de l'enseignement libre, la préparation au baccalauréat, [...] est, pour l'enseignement féminin officiel, une question de concurrence vitale³²⁰ ». Elle reproduit les arguments que le conservateur Alfred de Tarde mobilise pour pousser l'Université à sauvegarder la culture classique³²¹. Ce dernier rappelle que l'École normale catholique, l'École normale libre et l'Institut catholique se targuent de perpétuer la tradition de la culture classique : « On n'hésite point là à suivre les programmes des garçons, à encourager l'étude des langues anciennes, à diriger enfin les jeunes filles vers le baccalauréat. Dès lors, la supériorité de cet enseignement éclate aux yeux³²² ». Dans ce contexte, Jeanne Crouzet-Benaben se désole de l'inertie de l'Instruction publique : « Ce que l'on demande depuis des années au Ministère de l'Instruction publique, à savoir un programme féminin adapté à la vie moderne, sans négliger le classique, a été réalisé... par l'importante association catholique : *La Société générale d'éducation et d'enseignement*³²³. »

Jeanne Crouzet-Benaben rappelle par ailleurs que les lycées féminins ont les moyens de diversifier leur offre d'enseignement, puisqu'ils ont réalisé pour l'année 1913-1914 un important bénéfice net. Chaque année, les pouvoirs publics se réjouissent en effet de la hausse de fréquentation des lycées féminins, mais « qui a jamais compté les élèves qu'ils perdent, au bénéfice de concurrents mieux avisés, pour ne pas encore satisfaire à tous les besoins de leur temps » ?

Jeanne Crouzet-Benaben s'inquiète notamment des ambitions de Madeleine Daniélou, qu'elle cite dans un de ses articles afin de montrer le danger que son institution fait peser sur les lycées publics : « Le mouvement des jeunes filles vers la culture intellectuelle est un fait absolument évident, il nous a paru que c'était un devoir clair que d'essayer d'en prendre la direction, ou du

318 Cité par Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, septembre-octobre 1913.

319 Voir Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, mars 1913.

320 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, mars 1912.

321 Alfred de Tarde, proche de l'Action française, est l'auteur de *L'Esprit de la nouvelle Sorbonne* (1911). Il y déplore le déclin de la culture classique dans une perspective réactionnaire, antidreyfusarde et antilaïque. Paradoxalement, ses conclusions convergent avec celles de Jeanne Crouzet-Benaben, féministe et militante de l'école laïque.

322 Cité par Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, mars 1912.

323 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, mai 1914.

moins de ne pas permettre qu'il entraîne vers les lycées de l'État l'élite intellectuelle des filles de France³²⁴ ». L'Université libre est effectivement en mesure de prendre la tête du mouvement.

Jeanne Crouzet-Benaben montre que l'Instruction publique se fait non seulement devancer par l'enseignement libre, mais aussi par les autres pays. Elle commente une initiative allemande : « [le] Directeur de Karlsruhe [...] voudrait introduire le grec dans les gymnases de filles [et] propose pour l'enseignement du latin un programme qui paraîtra bien hardi à côté de nos timides innovations³²⁵ ». La France, qui se targuait d'être pionnière, ne tient plus son rang. Ainsi, le Congrès de l'enseignement secondaire de 1913 repousse la discussion de la réforme des lycées de filles, sans prendre la mesure de l'urgence de la question. Jeanne Crouzet-Benaben reproduit le rapport que Mlle Allard aurait dû lire au congrès, dans lequel elle explique que le personnel secondaire s'oppose à l'équivalence du diplôme avec le baccalauréat, et ne peut plus tolérer la solution par laquelle les jeunes filles se surmènent en préparant simultanément les deux examens³²⁶. Le débat achoppe sur l'opportunité de calquer les lycées de filles sur ceux des garçons.

Jeanne Crouzet-Benaben n'est pas effrayée par cette perspective. Elle en appelle, en 1913, de chœur avec la section Éducation du CNFF, à ce qu'un enseignement identique soit donné aux filles et aux garçons et à ce qu'ils subissent les mêmes sanctions³²⁷. Mais la rédactrice de la *Revue universitaire* finit par perdre courage : « Les patiences avec lesquelles d'un côté on répète toujours la même chose sans rien obtenir, et de l'autre côté on entend toujours la même chose sans rien accorder, paraissent également inlassables. En sera-t-il toujours ainsi³²⁸ ? »

G) Intellectuels et intellectuelles conservateurs : une vision des sexes héritée des années 1880

L'inertie qui caractérise l'enseignement secondaire féminin s'explique par le conservatisme de ses chefs, qui restent attachés à la différenciation des études entre filles et garçons. Par exemple, en 1909, Jeanne Crouzet-Benaben résume une conférence de Gabriel Compayré, qui, opposé à toute évolution, déclare qu'« une femme purement intellectuelle est un monstre³²⁹ ». Il mobilise une stratégie qui a fait ses preuves : l'indifférenciation des études amènerait nécessairement à la masculinisation des femmes. Il faut donc « féminiser les études de la femme sans les efféminer », ce qui est un moyen de légitimer le *statu quo*. Le discours de Louis Liard lors de l'inauguration du lycée Victor-Duruy à Paris en 1913 s'inscrit dans la même veine et témoigne de la difficulté des hauts fonctionnaires à prendre acte des insuffisances de l'institution créée par Camille Sée :

324 Madeleine Daniélou citée par Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, février 1914.

325 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, décembre 1909.

326 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, juin 1914.

327 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, juillet 1913.

328 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, février 1913.

329 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, mai 1909.

Il eût suffi de modeler les lycées de filles sur les lycées de garçons pour les changer de sexe, au berceau. Cette erreur, qui eût été irréparable, n'a pas été commise. Les lycées de filles n'avaient pas de modèles. Ils n'ont pas été des copies. [...] On nous a même reproché parfois de n'être pas assez utilitaires, de ne pas songer assez au besoin, pour nombre de nos élèves, d'avoir une profession. Le reproche est immérité³³⁰.

Le vice-recteur de l'Académie de Paris dédaigne les critiques qui pèsent depuis des années sur le diplôme de fin d'études. Il se réjouit même de l'absence de sanction utile dans les lycées de filles : « La tyrannie des examens et concours ne pèse pas sur eux, ne les déforme pas. » Louis Liard est inconscient de la réalité du secondaire féminin : plus encore que dans les lycées de garçons, la tyrannie des examens ronge le quotidien des jeunes filles, forcées de préparer le diplôme de fin d'études en même temps que le brevet supérieur ou le baccalauréat. En 1897 déjà, le discours de Gabriel Compayré à Lyon démontrait l'aveuglement de l'administration : « Les brevets primaires, si vous les recherchez, c'est que vous le voulez bien ; on ne vous y oblige pas³³¹. »

Seize ans plus tard, alors que les lycéennes se tournent en nombre vers le baccalauréat, le discours n'a pas changé. Face à l'impossibilité de nier les chiffres, Liard cherche à minimiser la situation : « je souhaite qu'elles restent un petit bataillon, ces lycéennes latinistes [...]. Autrement, bien des choses, d'excellentes choses, seraient compromises³³² ». Il s'agit d'éviter à tout prix que les femmes entrent en concurrence avec les hommes : le lycée doit cultiver chez les filles « la grâce, l'esprit de mesure, l'horreur du pédantisme, la pudeur d'un savoir intime et discret³³³ ».

En 1913, lorsque le lycée Molière fête ses 25 ans, le ton est le même. Marie Dugard y fait l'apologie du secondaire féminin. Elle rédige une prosopopée qui prête vie à l'Henriette de Molière, idéal-type des lycées de jeunes filles : « Élevée auprès de femmes qui puisaient sans discrétion à la science nouvelle et s'en grisaient, j'ai su résister à l'enivrement. Entre les excès pédants du savoir et l'ignorance, j'ai observé le juste milieu³³⁴. » Alors que Jeanne Crouzet-Benaben mobilise l'exemple allemand pour montrer que la France est en passe d'être dépassée, Marie Dugard déclare que « d'autres nations ont des Écoles secondaires où l'on fait de fortes études de langues mortes [...] ou de mathématiques ; mais aucune n'offre à ses élèves une culture aussi générale que la nôtre ».

Bien qu'il n'y ait jamais eu autant de candidates au baccalauréat fuyant le diplôme de fin d'études, les jubilés et inaugurations de l'automne 1913 consacrent l'immobilisme d'une institution attachée à des idéaux vieux de 30 ans. Louise Weiss, ancienne élève du lycée Molière, ne s'y trompe pas : « Je me demandais si la commémoration à laquelle j'assistais ne consacrait pas

330 Cité par M.A. [Marguerite Aron], « Inauguration et commémoration », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, décembre 1913.

331 Gabriel Compayré, « Discours du recteur de l'académie au lycée de jeunes filles de Lyon », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, novembre 1897.

332 Cité par Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, décembre 1913.

333 Cité par M.A. [Marguerite Aron], « Inauguration et commémoration », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, décembre 1913.

334 Mlle Dugard, « L'Henriette du XX^e siècle », *Revue universitaire*, novembre 1913.

l'institution d'un non-sens³³⁵ ». Si Marie Dugard se contente d'ignorer superbement la question de la préparation des jeunes filles au baccalauréat, certaines de ses collègues se lancent dans une critique de ces innovations. En 1909, Anna Lampérière considère que le mouvement vers le baccalauréat est en train de détourner les femmes de leur rôle premier :

Que de fois nous avons vu des femmes, dont les travaux avaient rempli pour un moment les gazettes, avouer [...] qu'elles ont gâché leur vie, que l'effort pour être à la fois une femme aimable et bonne, une mère de famille heureuse tout en remplissant une profession absorbante, est, en vérité, hors de leurs forces³³⁶ !

Admiratrice de la doctrine de Léon Bourgeois, Anna Lampérière justifie la division sexuelle des tâches par l'idéal de solidarité humaine³³⁷. À la différence de Jeanne Crouzet-Benaben ou de Jeanne Desparmet-Ruello, Anna Lampérière s'inscrit dans un féminisme « relationnel » plus qu'« individualiste », pour reprendre la classification proposée par Karen Offen. Elle voit le féminisme « individualiste », qui défend les droits des femmes en leur qualité de personne humaine et au nom de leur dignité individuelle, comme un risque d'atomisation de la société et de destruction des équilibres jusqu'alors en place³³⁸. Elle désapprouve ainsi l'entrée des femmes dans les études et carrières masculines, qui fait peser une menace sur la cellule familiale et crée une concurrence pour les hommes sur le marché du travail. Anna Lampérière demande ainsi – en vain – au Congrès des œuvres et institutions féminines de 1900 qu'il émette un vœu d'interdiction du travail féminin, qu'elle considère contraire à la raison, à la nature, et néfaste au bon fonctionnement de l'économie³³⁹. Bien que mère célibataire en difficulté pour nourrir ses deux filles³⁴⁰, Anna Lampérière considère comme égoïste le mouvement qui pousse les filles à briguer le baccalauréat et à investir les carrières libérales à la recherche de leur indépendance financière.

Les paradoxes ne sont pas moins nombreux chez l'ancienne sévrienne Marguerite Aron. Alors que la plupart des lycées se mettent à proposer des cours facultatifs de latin, elle écrit :

Le Cours de Grec manque encore... mais il n'est plus qu'une affaire de “snobisme”.
[...] Ce ne sont pas toujours les meilleures élèves [...] qui jouent [...] à la “bachelière”.
Combien en voyons-nous de médiocres, qui, presque assurées d'un échec au Diplôme

335 Louise Weiss, *Souvenirs d'une enfance républicaine*, op. cit., p. 198.

336 Anna Lampérière, *La Femme et son pouvoir*, Paris, Giard et Brière, 1909, 308 p., p. 26.

337 Florence Rochefort fait d'elle un exemple de la résistance féminine au féminisme : « L'antiféminisme à la Belle Époque, une rhétorique réactionnaire », in Christine Bard (dir.), *Un siècle d'antiféminisme*, op. cit., p.133-147.

Voir aussi Anne R. Epstein, « Pas “tout à fait des nôtres” : Anna Lampérière et les féministes au tournant du vingtième siècle », in Christine Bard (dir.), *Les féministes de la première vague*, Rennes, PUR, 2015, p. 75-87.

338 Karen Offen, « Defining Feminism : A Comparative Historical Approach », art. cit. : « The relational feminists viewed individualistic feminism “as atomistic and, hence, socially destructive” ».

339 Intervention d'Anna Lampérière, séance du 20 juin, in *Deuxième congrès international des œuvres et institutions féminines*, op. cit., p. 114-115.

340 Sur sa situation personnelle, voir ses dossiers de carrière, F/17/3014/2 et F/17/22819.

de Fin d'études, se soutiennent, par l'ambition d'un examen "*public*", et la gloriole de prendre plus tard quelques vagues inscriptions de Facultés³⁴¹ ?

Marguerite Aron semble ignorer les nécessités économiques qui poussent les jeunes filles à prétendre au baccalauréat. Si Anna Lampérière, en célébrant les femmes dans leur maternité, s'inscrit dans un féminisme « relationnel », Marguerite Aron témoigne quant à elle d'une haine du féminisme qui la rapproche des antiféministes. Comme l'écrit Christine Bard, cet antiféminisme au féminin « n'est parfois qu'un simple réflexe de "survie", surtout quand [celles qui le professent] se risquent dans des domaines masculins où leur assimilation passe par l'intégration des normes sexistes du milieu³⁴² ». Devenue membre du jury de l'agrégation féminine de lettres et collaboratrice régulière de la revue de Camille Sée, Marguerite Aron s'est en effet intégrée dans un milieu hanté par la peur du bouleversement des normes de genre. Agrégée de lettres, auteure d'ouvrages, contributrice de revues, Marguerite Aron fait cependant preuve d'ambition et semble à bien des égards un contre-exemple à son propre discours qui accuse les lycéennes de snobisme. Elle fait partie des femmes chez qui « la contradiction entre [la] vie et [le] discours est frappante³⁴³ ».

En décembre 1912, Marguerite Aron consacre ainsi un article à « la mode des examens dans l'éducation féminine³⁴⁴ » où elle considère qu'une femme ne doit jamais devenir l'esclave de la mode, ce qui est aussi « juste en matière d'examens qu'en matière de chapeaux ». Elle écrit : « Bachelière, le mot sonne mieux que Brevetée. [...] Il concilie le culte coquet d'une tradition un peu pédante avec l'ambition, émancipatrice et égalitaire, de la rivalité des sexes. N'y a-t-il pas quelque griserie, à 17 ans, à monter à cet assaut-là ? » Alors que Jeanne Crouzet-Benaben s'exprime par des enquêtes étayées et chiffrées, Marguerite Aron réduit à des causes psychologiques la tendance des lycéennes à s'inscrire au baccalauréat. Elle en montre les conséquences néfastes pour le secondaire féminin. Construit en vue de transmettre une culture désintéressée, il se convertit peu à peu à la « chauffe » des élèves pour le « bachot ». Marguerite Aron vante au contraire la « noblesse morale » du diplôme de fin d'études. Elle donne pour exemple à ses lycéennes l'épouse de Louis Pasteur, qui n'a pas cherché la gloire d'être une intellectuelle à la place de son mari :

Loin de s'évertuer, [...] à être jalouse de cette science dominatrice qui absorbait toute l'activité de son époux, [...] loin de se fabriquer des sentiments révoltés, comme nos féministes, [...] contre l'inégalité qui plaçait Pasteur au laboratoire, et elle-même au foyer, elle se félicita que la maison pût être [un] milieu tendre et réconfortant³⁴⁵.

341 Marguerite Aron, « Pour l'amélioration de l'enseignement féminin », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, mai 1912.

342 Christine Bard, « Pour une histoire des antiféminismes », in Christine Bard (dir.), *Un siècle d'antiféminisme*, op. cit., p. 21-37.

343 Christine Bard, *Les filles de Marianne : histoire des féminismes, 1914-1940*, op. cit., p. 414.

344 Marguerite Aron, « La mode des examens dans l'éducation féminine », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, décembre 1912.

345 Marguerite Aron, « La vraie Femme du savant : Mme Pasteur », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, décembre 1913.

Marguerite Aron fait l'apologie de celle qui « ne vivait pas sa vie, ne revendiquait pas son droit au bonheur », comme le font désormais les Françaises. Elle conclut ainsi son portrait de Mme Louis Pasteur : « Sait-on combien de grands hommes auraient été plus grands, sans leur femme ? »

Si Anna Lampérière, Marguerite Aron et Marie Dugard s'opposent à la transformation des lycées de jeunes filles en vue de préparer le baccalauréat, c'est en raison du culte qu'elles vouent à l'étude désintéressée, qui les rend méfiantes envers des jeunes filles désireuses de monnayer le savoir qu'elles ont acquis. Bien intégrées dans les réseaux intellectuels masculins³⁴⁶, ces trois intellectuelles dénie à leurs élèves le droit d'entrer en rivalité avec leurs frères. Elles déplorent une évolution dans laquelle elles voient les lycées féminins, citadelles de la culture libérale, se soumettre à la loi du marché. Elles font figure d'exception à une époque où la majorité des femmes impliquées dans le débat tombent d'accord sur la nécessité d'une réforme des lycées de filles.

C'est grâce aux femmes que le débat sur la préparation du baccalauréat par les filles surgit à la Belle Époque. Alors que la réforme du secondaire masculin, qui aboutit au nouveau baccalauréat de 1902, se désintéresse des lycées de filles, les intellectuelles de *La Fronde* refusent cette invisibilisation et introduisent la « question des femmes » dans la discussion. Dans leur sillage, plusieurs enseignantes ou directrices relaient la réalité de terrain et les désirs des familles auxquelles elles sont quotidiennement confrontées. Si la nécessité de dépasser l'idéal de culture désintéressée fait consensus, le débat est aussi une source de divisions, notamment au sujet de la place à réserver à la culture classique ou à propos de l'instauration d'équivalences entre les diplômes spécifiquement féminins et les examens masculins.

La concurrence des établissements libres joue un rôle décisif dans ce débat : il s'agit notamment de faire face à la menace que l'Église fait désormais planer sur le secondaire féminin. Enfin, le débat autour du baccalauréat pour les filles nourrit inévitablement celui sur le travail féminin, alors qu'une partie des féministes réclame le droit, pour les femmes, d'embrasser les carrières libérales et d'obtenir une consécration individuelle par leur réussite scolaire, à l'égal des garçons.

Conclusion du chapitre 6

S'il n'avait pas été provoqué par des femmes, à la fois dans le monde catholique et dans celui de l'Instruction publique, un tel débat relatif à l'instruction des filles aurait-il existé sous cette forme à la Belle Époque ? Du côté de l'Église, les héritières de Mme d'Adhémar et de Mère Marie du Sacré-Cœur défendent une instruction secondaire et catholique d'un nouveau genre dans une bataille scolaire qui est aussi une guerre des représentations. Il s'agit de réorienter le discours jusqu'alors dominant chez les catholiques : la forte instruction n'est pas en elle-même un danger

³⁴⁶ Anna Lampérière est proche de Léon Bourgeois, Marguerite Aron de Camille Sée, Marie Dugard est membre du comité de rédaction de la *Revue universitaire*.

pour les jeunes filles à la condition qu'elle soit prodiguée dans un contexte religieux. C'est la laïcité qui est désignée comme l'ennemi. Dans ce combat, Madeleine Daniélou apparaît comme une intellectuelle au sens fort : titulaire de diplômes prestigieux, femme d'une grande culture, oratrice de talent, publiciste à ses heures, disposant d'un réseau fourni, elle est la personnalité féminine la plus exposée. Théoricienne autant que femme de terrain, elle se pose en guide du secondaire catholique féminin rénové. Ses collègues ne disposent pas d'une telle aura et s'expriment presque exclusivement au nom de l'institution qu'elles dirigent, sur des questions restreintes. Elles disposent cependant d'une grande marge de manœuvre liée à l'absence de centralisation de l'enseignement libre, qui leur permet d'être des forces de propositions concrètes dans un contexte de crise.

Leur liberté de mouvement est beaucoup plus grande que celle des enseignantes fonctionnaires, qui doivent porter le débat sur la place publique pour provoquer une réforme à l'échelle nationale. Chez les militantes laïques comme chez les catholiques, les lois combistes apparaissent comme une rupture majeure. Pour les premières, ces lois marquent un seuil de laïcisation de l'école qu'il s'agit de débarrasser des compromissions du passé. Chez les catholiques, la politique anticongréganiste permet de renouveler profondément l'instruction des jeunes filles. S'ouvre alors une période où se brouillent les frontières présentées comme intangibles entre enseignements catholique et laïque. Une concurrence nouvelle s'établit : elle encourage les innovations pédagogiques, nourrit les débats en poussant chaque camp dans ses retranchements, justifie les audaces, radicalise les positions et ouvre des espaces de parole à des femmes revendiquant une expertise de terrain. Du côté des partisans de l'école laïque, la personnalisation des débats est plus grande que chez les catholiques. Plusieurs intellectuelles voient leur nom associé à ce combat, comme Jeanne Crouzet-Benaben, Jeanne Desparmet-Ruello et Mathilde Salomon.

Concevant la République laïque comme une promesse d'égalité, ces intellectuelles, bien que loyales envers le régime, pointent l'hypocrisie des décideurs – hommes politiques autant que hauts administrateurs – dans leur volonté de conserver leurs privilèges de sexe. Ce sont elles qui font du secondaire féminin – jusqu'alors relégué au second plan – un axe majeur de la guerre scolaire. Leur combat est aussi laïque que féministe, la question de l'instruction des filles mettant notamment en jeu une potentielle concurrence avec les hommes dans les métiers de prestige. Le débat purement scolaire dissimule une controverse sur de véritables enjeux de société.

QUATRIÈME PARTIE

REVENDEICATION D'UNE EXPERTISE FÉMININE ET NOUVELLE CONCEPTION DE L'ÉCOLE LAÏQUE À L'HEURE DE LA POUSSÉE FÉMINISTE

(1900-1914)

Chapitre 7

Faire valoir un capital de genre :

**les questions d'éducation particulièrement investies par les
intellectuelles**

Introduction du chapitre 7

En étudiant la France qui se réveille à l'aube du XX^e siècle dans un contexte de poussée féministe, Anne R. Epstein constate que les femmes réussissent à se frayer un chemin dans le milieu intellectuel en faisant valoir leur « capital de genre¹ ». L'historienne désigne par-là leur capacité à s'exprimer sur des sujets où elles se voient reconnaître une expertise spécifique en raison de leur appartenance de sexe. Lorsqu'elles mobilisent ce capital, les intellectuelles ne s'expriment plus *malgré* leur appartenance au sexe féminin mais *en raison* de cela.

Tout d'abord, il s'agira de montrer qu'elles participent à la construction d'une science de l'éducation visant à réformer les méthodes pédagogiques pour les adapter à la nature enfantine, et ce dans une perspective maternaliste où elles se définissent comme des spécialistes « naturelles » de la petite enfance. On soulignera ensuite que c'est en tant que femmes qu'elles défendent un modèle scolaire novateur en ce qui concerne les rapports sociaux de sexe. Pour finir, il conviendra de démontrer que c'est au nom d'un pacifisme « intrinsèquement » féminin qu'elles militent pour faire de l'école un espace de construction de la paix.

Pour la plupart, ces intellectuelles conçoivent l'école laïque comme une micro-société idéale, prélude à la société future. À leurs yeux, les promesses de la démocratie ne seront un jour accomplies que si elles sont d'abord tenues à l'école. Cela implique que l'école de la République s'émancipe des cadres dont elle a hérité, ce qui se traduit par la remise en question de normes comme l'autoritarisme du maître, l'évaluation et le classement des élèves, les modalités différenciées de scolarisation des filles et des garçons, l'inculcation d'un patriotisme belliciste marqué par la défaite de 1870, etc. Les intellectuelles s'attaquent à la doxa qui présente la guerre comme une aventure héroïque par laquelle triomphe une nation ; elles s'en prennent aussi aux préjugés de sexe, voire, parfois, aux préjugés de classe. Elles veulent mettre le système scolaire en phase avec la culture républicaine, dont le choc de l'Affaire et la poussée féministe ont fait bouger les lignes, au moins à leurs yeux. Sous l'influence du féminisme, ces militantes conçoivent autrement l'école laïque. Car, comme le rappelle Florence Rochefort, il existe de « nombreuses affinités électives entre les présupposés philosophiques de la laïcité et du féminisme, nourris l'un et l'autre dans un creuset libéral d'idéaux des Lumières, de justice, d'égalité, de liberté² ».

Cette étude démontre l'existence d'un petit milieu d'intellectuelles qui portent des idées de réforme de l'école. Ces intellectuelles constituent une avant-garde féminine, si ce n'est féministe : toutes partagent l'idée qu'il est de l'essence de l'école laïque de bousculer les dogmes et de se réinventer constamment pour préparer la société à venir. Elles rêvent de faire de l'institution scolaire le creuset d'une société plus égalitaire et d'un monde pacifié. Mais ces femmes sont aussi des professionnelles de terrain. Il s'agira donc d'analyser leurs discours, mais aussi leur pratique d'enseignante, car, à leurs yeux, le combat se gagne d'abord dans les salles de classe.

1 Anne R. Epstein, « Gender and the rise of the female expert during the Belle Époque », art. cit.

2 Florence Rochefort, « Laïcité et féminisme, quels liens historiques ? », art. cit.

I- Contributions féminines à la construction d'une science de l'éducation à la Belle Époque : intellectuelles et pédagogues

Lorsqu'elle s'institutionnalise comme discipline universitaire, la science de l'éducation est d'essence masculine. Entre 1882 et 1914, les 15 chaires de pédagogie créées dans les universités françaises sont occupées par des agrégés de philosophie³, ce qui exclut, de fait, les femmes. Selon Viviane Isambert-Jamati, les critères présidant à la nomination d'un professeur ne sont jamais « une compétence conférée par la maîtrise [...] empirique des problèmes d'éducation⁴ » : les premiers spécialistes de la science de l'éducation ne sont pas des experts de terrain.

En portant ici le regard sur les femmes qui participèrent à la construction de cette science de l'éducation⁵, il s'agit de mettre en avant l'originalité de leur réflexion comme professionnelles de l'instruction. À la différence des professeurs d'université, elles portent une attention spécifique à la réalité de la vie scolaire. Témoignant d'une sensibilité particulière à la petite enfance, qui s'inscrit dans un discours souvent teinté de maternalisme, elles font de la psychologie de l'enfant le fondement d'une remise en question de plusieurs dogmes pédagogiques hérités du XIX^e siècle.

Le tournant du siècle, marqué par la création de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant en 1899 et par l'Exposition universelle de 1900, est fécond en réflexions alimentées par le mouvement féministe, mais aussi par l'hygiénisme qui met le corps de l'enfant au cœur de la pensée pédagogique. C'est dans ce contexte que des intellectuelles revendiquent leur rapport particulier à l'enfance, qui relève de leur capital de genre : en tant que femmes, elles semblent naturellement compétentes dans ce domaine conçu comme un prolongement de la maternité.

Les femmes engagées dans le chantier de cette science de l'enfant veulent construire une école en phase avec leurs aspirations sociales et politiques. Il s'agira ici de mettre en avant l'imbrication entre « la science et la militance⁶ » dans les profils des femmes étudiées. D'une part, ces dernières agissent comme intellectuelles en participant à la théorisation d'une nouvelle science de l'enfant. D'autre part, elles sont des pédagogues et appliquent leurs idées au quotidien en cherchant à « conjointre la théorie et la pratique à partir de [leur] propre action⁷ ».

A) Les conditions d'un renouveau de la pensée pédagogique à l'orée du XX^e siècle

Dans une brochure éditée en 1906, Odette Laguerre et Ida-Rosette Sée, toutes deux rédactrices à *La Fronde*, déclarent : « Aux errements d'une pédagogie dogmatique et routinière

3 Voir Jacqueline Gautherin (préface de Viviane Isambert-Jamati), *Une discipline pour la République : la science de l'éducation en France (1882-1914)*, Bern, Suisse, P. Lang, 2002, p. 26.

4 Viviane Isambert-Jamati, « Préface », in *Ibid.*, p. XV.

5 Qui sont absentes de la thèse de J. Gautherin (comme les enseignants du primaire et du secondaire), *Ibid.*, p. 74.

6 Rita Hofstetter, *Genève : creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX^e siècle - première moitié du XX^e siècle)*, Genève, Droz, 2010, (version dématérialisée, Introduction).

7 D'après la définition du concept de pédagogue par Jean Houssaye, « Introduction », in Jean Houssaye, (dir.), *Pédagogues contemporains*, Paris, Armand Collin, 1996, p.11.

commence à succéder une puériculture rationnelle, basée sur l'étude toute nouvelle des besoins de l'enfant⁸. » À leurs yeux, si le droit de l'enfant à l'instruction a été reconnu en France par l'instauration de l'école primaire gratuite et obligatoire, cette politique ne s'est pas tout de suite accompagnée d'un renouvellement des méthodes pédagogiques et d'une réflexion sur les besoins de l'enfant. Ces auteures réclament donc d'adapter les méthodes d'instruction à la nature enfantine⁹.

Des pionnières comme Clarisse Coignet et Pauline Kergomard émettent des idées similaires dès les années 1870¹⁰. Dans le rapport que Clarisse Coignet rédige au nom de la commission des dames en 1871, elle déclare qu'après avoir créé un système d'éducation démocratique, la République devra se lancer dans la réforme des méthodes pédagogiques et prendre ses distances avec un enseignement dogmatique hérité d'un régime autoritaire¹¹. Elle fait l'apologie de la méthode préconisée par le pédagogue allemand Friedrich Froebel, basée sur le jeu. La philosophe participe d'ailleurs à la fondation de la Société Froebel en France, dont le but est de réformer les salles d'asile. L'association envoie des enseignantes en Belgique et en Hollande pour se former aux méthodes novatrices avant de diriger à leur tour des salles d'asile inspirées des jardins d'enfants¹².

Quelques années plus tard, en 1879, Pauline Kergomard est nommée déléguée générale pour l'inspection des salles d'asile et participe à la commission de réforme de cette institution¹³. À la différence de personnalités plus âgées comme Marie Pape-Carpantier, elle ne ménage pas ses critiques contre les salles d'asile¹⁴. En 1882, la mission qu'elle mène pour étudier les jardins d'enfants dans les écoles enfantines en Suisse achève de la convaincre du retard français¹⁵.

Si dès les années 1870, les questions pédagogiques sont débattues, Odette Laguerre et Ida R. Sée ont l'impression, au début du XX^e siècle, d'être à un point de bascule. En effet, malgré quelques tentatives de pédagogues novateurs¹⁶, l'école républicaine tarde à produire une science de l'enfant qui lui permette de se renouveler. Ainsi, en 1902, Pauline Kergomard répète que l'école maternelle manque complètement ses objectifs : « La besogne que nous faisons dans nos écoles maternelles est lamentable. Je le dis en toute conscience, et avec une profonde tristesse¹⁷ ». L'inspectrice générale assiste régulièrement à des « concours entre bébés » où de petits enfants sont soumis à des exercices

8 Ida R. Sée, Odette Laguerre, *L'Éducation féministe – La protection de l'enfance*, Lyon, Société d'éducation et d'action féministes, 1906, 32 p., p.1. Nous ne disposons pas d'informations biographiques sur Ida R. Sée.

9 *Ibid.*, p. 23-26.

10 Voir Catherine Rollet-Échalier, (préface d'Alain Girard), *La politique à l'égard de la petite enfance sous la Troisième République*, Paris, PUF, 1990.

11 Clarisse Coignet, *Rapport présenté au nom de la Commission des dames chargée d'examiner les questions relatives à la réforme de l'instruction primaire* (appendice de Fanny Delon), Paris, imprimerie Paul Dupont, 1871.

12 Jean-Noël Luc, *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle : de la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997, p. 377 ; voir aussi les archives consacrées à la Société des écoles enfantines, F/17/10893.

13 Voir son dossier de carrière, F/17/23588/B.

14 D'après Jean-Noël Luc, « seules Marie Matrat et Pauline Kergomard rejettent énergiquement le passé », in *L'invention du jeune enfant*, *op. cit.*, p. 389.

15 Voir son dossier de carrière, F/17/23588/B.

16 Voir l'expérience de Cempuis : Nathalie Brémand, « Paul Robin et son expérience à l'orphelinat de Cempuis », in *L'affaire Ferrer*, Castres, Centre national et Musée Jean-Jaurès, 1991, p. 50-62 et Christiane Demeulenaere-Douyère, *Paul Robin (1837-1912). Un militant de la liberté et du bonheur*, Paris, Publisud, 1994.

17 Pauline Kergomard, « L'enseignement à l'école maternelle », *Revue pédagogique*, juin 1902.

de mémorisation et de récitation, qu'elle considère comme absurdes et contre-productifs pour l'avenir intellectuel de la jeunesse¹⁸. D'autre part, la laïcisation des salles d'asile, devenues depuis 1881 les écoles maternelles, est très lente. Beaucoup d'établissements sont encore gérés au tournant du siècle par des religieuses qui ne disposent d'aucune formation. Fidèle à la ligne anticléricale qui la caractérise, Pauline Kergomard rapporte dans *La Fronde* l'idiotie des méthodes pédagogiques des sœurs : usage du claquoir, apprentissage par cœur, abus de l'histoire religieuse, recours à l'image d'un Dieu punisseur. Elle présente en outre les religieuses comme réfractaires à tout contrôle émanant de la puissance publique¹⁹.

Pauline Kergomard en appelle longtemps en vain à une réforme de l'éducation de la petite enfance. En 1898, elle évoque les « inquiétudes que, depuis 18 ans, [elle] ne cesse d'exprimer dans les écoles, dans [s]es rapports au Ministère, dans [s]es conférences, dans les congrès, dans la presse²⁰ ». Elle persévère, considérant que « c'est le sort des convaincus que de convaincre²¹ ». Au tournant du siècle, l'inspectrice générale compte malgré tout quelques réussites à son actif : c'est en grande partie grâce à son action que les programmes de l'école maternelle sont révisés en 1887 et insistent plus que par le passé sur l'importance du jeu à l'école maternelle²².

Un véritable renouveau de la pensée pédagogique se produit autour de l'enfance à la fin du XIX^e siècle. Pour commencer, en 1896, Ferdinand Buisson abandonne la direction de l'enseignement primaire pour occuper la chaire de Science de l'éducation à la Sorbonne, laissée vacante par le décès d'Henri Marion. Ce choix de carrière étonnant – la chaire de Science de l'éducation est beaucoup moins prestigieuse que la direction de l'enseignement primaire – témoigne de l'intérêt profond de Buisson pour la pédagogie. Ce dernier cherche dès cette date à instaurer un dialogue avec les experts de terrain. Pauline Kergomard en fait partie. Dans une lettre du 5 novembre 1896, elle déclare : « Je tiens à être à Paris en octobre pour le cours de Buisson où j'ai beaucoup à apprendre – et j'ai besoin d'apprendre pour moi et pour les autres – puis ce sera en même temps un grand plaisir²³ ». Elle relate, trois ans plus tard, la réussite de cet enseignement :

La “conférence fermée de pédagogie” est [...] le modèle du genre. M. Buisson supplie ses élèves de fournir eux-mêmes la matière des entretiens [...] ; de soumettre à lui, professeur, et aux camarades, les questions qui les intéressent, [...] leurs cas de

18 Pauline Kergomard, « La Tribune : À travers l'éducation, l'enseignement pour les petits », *La Fronde*, 17 mars 1898.

19 Jean-Noël Luc, *L'invention du jeune enfant*, op. cit., p. 389.

20 Pauline Kergomard, « La Tribune : À travers l'éducation, l'enseignement pour les petits », *La Fronde*, 17 mars 1898.

21 Pauline Kergomard, « L'enseignement à l'école maternelle », *Revue pédagogique*, juin 1902.

22 Voir le procès-verbal d'une séance au CSIP en 1889 (F/17/12969) : « Mme Kergomard demande que l'ordre des objets de matériel d'enseignement [...] pour les écoles maternelles et les classes enfantines soit modifié afin de mieux marquer [leur] véritable caractère. » Elle fait inscrire les collections de jouets en tête de liste.

23 Lettre citée par Geneviève et Alain Kergomard (introduction Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard*, op. cit., p. 95.

consciences pédagogiques. [...] C'est ma fête hebdomadaire durant l'hiver ; c'est [...] un des regrets les plus vifs que j'emporte de Paris, lorsque je pars pour ma tournée²⁴.

D'autres pédagogues fréquentent le cours de Ferdinand Buisson, comme Dick May²⁵ et Marie Baertschi. Pauline Kergomard se félicite du dynamisme de cette dernière :

La surcharge des programmes a été mis[e] à l'ordre du jour par Mlle Marie Baertschi, une qui pense et qui observe ; [...] une qui sait beaucoup, et qui sait bien ce qu'elle sait ; une qui croit que ce que nous apprenons doit pénétrer jusqu'à notre moelle pour la fortifier ; une enfin qui a reçu, par surcroît, le don de persuader ceux qui l'écoutent, et M. Buisson s'est hâté de donner la parole aux approbateurs et aux contradicteurs de Mlle Baertschi. Il a fait plus encore ; il leur a ouvert les colonnes du *Manuel Général de l'Instruction primaire* dont il est rédacteur en chef²⁶.

Professeure d'école normale depuis une dizaine d'années, Marie Baertschi est consciente que l'amplitude des programmes à l'école primaire nuit à ses objectifs. Elle soulève ce problème dans le cours de Ferdinand Buisson et s'attire à cette occasion de nombreuses sympathies : Mlle Kieffer, alors directrice de l'école normale de Douai, lui donne entièrement raison, tout comme Pauline Kergomard. Pour ces trois fonctionnaires, il faut repenser la formation du personnel primaire et fonder une véritable science de l'enfant que les futurs enseignants étudieraient.

B) La Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant : un espace ouvert aux contributions féminines pour l'élaboration d'une nouvelle science de l'enfant

Quelques fidèles du cours de Buisson fondent en 1899 la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant²⁷, laboratoire d'une science de l'enfant qui s'inscrit en rupture avec la science de l'éducation faite jusqu'alors par des universitaires. En effet, les chaires de pédagogie confiées à des philosophes depuis les années 1880 manquent leurs objectifs : leur contenu, beaucoup trop éloigné des réalités de terrain, n'est d'aucune aide pour les futurs enseignants²⁸.

C'est face à cet échec que Ferdinand Buisson – président –, Pauline Kergomard – vice-présidente – et Marie Baertschi – secrétaire générale –, fondent la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant. Dès ses débuts, l'association réunit des experts de terrain, comme Suzanne Brès, ancienne cheville ouvrière de l'École Pape-Carpantier²⁹, devenue inspectrice

24 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement », *La Fronde*, 5 août 1899.

25 Voir Patrick Cabanel, *Ferdinand Buisson : père de l'école laïque*, op. cit., p. 246.

26 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement », *La Fronde*, 5 août 1899.

27 Sur cette institution, Guy Avanzini, « La société et ses présidents », *Recherches & éducations*, n°5, 2011, p. 77-83.

28 Voir Jacqueline Gautherin, (préface de V. Isambert-Jamati), *Une discipline pour la République*, op. cit., p. 165.

29 Qui sert de cours normal des salles d'asile jusqu'à sa fermeture en 1889.

générale des écoles maternelles, Émile Devinat, directeur de l'école normale d'instituteurs de la Seine et maître d'œuvre de *L'École nouvelle*, Adèle Dejean de la Bâtie, directrice de Fontenay, Aimée Fiévet, professeure à l'école Sophie Germain, Denise Billotey, directrice de l'école normale de la Seine et Marie Rauber, inspectrice primaire. La plupart des femmes citées ici se côtoient régulièrement, soit en tant qu'anciennes fontenaysiennes, soit comme membres du comité des dames de la Ligue de l'enseignement³⁰. Dans le premier bureau de la Société en 1900, on compte cinq femmes pour 17 sièges³¹. Les femmes sont nombreuses parmi les membres – où elles sont majoritaires – et très impliquées dans les travaux de l'association où elles jouent un rôle majeur.

Lorsque Pauline Kergomard présente l'association aux lectrices de *La Fronde*, elle explique que la Société est ouverte à toute personne qui s'intéresse à l'éducation : instituteurs et institutrices, parents, savants, etc³². L'inspectrice générale résume les objectifs de la Société dans une conférence intitulée « Pourquoi devons-nous connaître la nature de l'enfant³³ ? ». Elle convainc que l'école telle qu'elle existe est inadaptée à la nature enfantine. Ainsi, « cet enfant qui devrait courir, jouer, sauter, on l'oblige à rester assis, on l'immobilise ». Son développement physique est négligé au profit d'une instruction que Pauline Kergomard qualifie de gavage. Pour elle, il faut d'abord commencer par observer l'enfant, tâche à laquelle doit se vouer l'association. Lors de la création de la Société, Pauline Kergomard émet d'ailleurs des réserves face aux deux orientations impulsées par Ferdinand Buisson. Le but de ce dernier est de « mettre en contact, pour leur mutuel profit, le psychologue muni [...] des procédés d'expérimentation les plus sûrs, et l'éducateur qui vit avec les enfants, les observe sur le vif³⁴ ». Pour ce faire, la Société envoie aux volontaires des questionnaires qui seront ensuite transformés en statistiques. C'est cette « scientification » de l'étude des enfants que redoute Pauline Kergomard. Elle reproduit pourtant dans *La Fronde* le premier questionnaire élaboré par sa collègue Suzanne Brès, en invitant ses lectrices à le remplir³⁵. Marie Baertschi se charge de la collecte et de l'analyse des questionnaires, envoyés à son adresse personnelle.

Avant de faire des questionnaires une source de la nouvelle science de l'enfant, cette dernière souhaite tester leur validité. Elle se lance dans une « étude de la concordance pouvant exister entre deux observateurs étudiant, indépendamment l'un de l'autre, le même enfant³⁶ ». N'est-il pas possible qu'en observant un même enfant, deux adultes le jugent complètement différemment ? Marie Baertschi organise cette première enquête comme une mise à l'épreuve des enquêtes. Elle se rend dans des écoles de la région parisienne et confie à deux enseignants le même questionnaire

30 Siègent à la fois à la Société pour l'étude psychologique et au Comité des dames Marie Baertschi, Pauline Kergomard, Blanche Edwards-Pilliet, Denise Billotey, Aimée Fiévet, Suzanne Brès et Marie Rauber.

31 Pauline Kergomard, Marie Baertschi, Suzanne Brès, Adèle Dejean de la Bâtie, Blanche Edwards-Pilliet. En 1901 et 1902, apparaissent dans le bureau Aimée Fiévet, Denise Billotey et Marie Rauber.

32 Pauline Kergomard, « La Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant », *La Fronde*, 27 novembre 1899.

33 Pauline Kergomard, « Pourquoi devons-nous connaître la nature de l'enfant ? », *Bulletin de la Société libre*, janvier 1904, n°14.

34 Ferdinand Buisson, « Quelques mots sur le but de la société », *Bulletin de la Société libre*, juillet 1901.

35 Pauline Kergomard, « La Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant », *La Fronde*, 27 novembre 1899.

36 Mme Marie Fuster, « Première enquête ouverte par la commission des "sentiments moraux" », *Bulletin de la Société libre*, mai 1904.

pour observer le même groupe d'élèves. Ils doivent évaluer les qualités, les défauts, l'état physique et l'intelligence de ces élèves grâce à la même grille. Marie Baertschi dépouille les questionnaires et constate qu'en moyenne, les deux adultes interrogés donnent un avis similaire sur les enfants dans les trois quarts de leurs réponses. Elle conclut que la méthode de recueil de données par le biais de formulaires d'observation est assez fiable. Elle espère qu'en multipliant ce type d'enquêtes, la Société pourra construire une base de données scientifiques sur les écoliers français.

Dès les débuts de l'association, Marie Baertschi joue par ailleurs un rôle majeur dans l'internationalisation de sa réflexion. À l'Exposition universelle de Paris, le pavillon scolaire américain lui permet de mesurer l'avance du Nouveau Monde en matière de pédagogie. Fascinée de découvrir que la psychologie de l'enfant est enseignée aux futurs instituteurs aux États-Unis, elle déclare : « les Américains ont dû à leurs actives recherches dans ce domaine de créer chez eux un système d'éducation incomparable³⁷ ». Comme elle parle anglais, allemand et italien, Marie Baertschi assume par ailleurs un rôle de traductrice. Elle publie dans le bulletin un état des lieux des *child studies*. Elle expose aussi les travaux d'Earl Barnes, un des fondateurs de la discipline, et traduit certaines de ses études. Elle se livre enfin à une veille sur les publications en anglais³⁸.

C) La science de l'enfant : un prolongement de la maternité ?

Attachée à développer de grandes enquêtes, Marie Baertschi n'en méprise pas pour autant toute approche qualitative de la psychologie de l'enfant. Ainsi publie-t-elle une « étude biographique sur les dessins d'enfants³⁹ » après s'être lancée dans l'observation de gribouillages. Elle reproduit ainsi la démarche qu'Alfred Binet – devenu le président de la Société en 1902 – adopte auprès de ses deux filles lorsqu'il analyse, à travers leurs babillages, la construction du langage enfantin. Binet est le seul homme dans cette association qui mette ainsi en scène sa paternité dans ses travaux. La valorisation de la maternité est toutefois un élément récurrent chez ses collègues femmes, qui convoquent à cette occasion leur capital de genre. Marie Baertschi explique ainsi qu'elle fait de son fils et de sa fille des cobayes, qu'elle évoque régulièrement dans le bulletin. Dans « Sentiments d'enfants », elle décrit le bouleversement que représente l'arrivée de son neveu de deux ans auprès de ses propres petits⁴⁰. Trois ans plus tôt, elle avait déjà brossé le portrait de son fils de cinq ans, un enfant « vivant en toute liberté, n'ayant encore rien appris, nullement scolarisé pour tout dire⁴¹ ». L'article montre combien Marie Baertschi est attachée à préserver ses enfants de l'influence scolaire. Elle se désole du bouleversement que représente la scolarisation chez son fils jusqu'alors spontané et bavard : « Nous savons qu'avant l'école l'enfant

37 Marie Fuster, « L'étude de l'enfance aux États-Unis », *Bulletin de la Société libre*, 15 octobre 1900.

38 Voir notamment Marie Fuster, « Bibliographie », *Bulletin de la Société libre*, 15 janvier 1901.

39 Mme Fuster, « Étude biographique sur les dessins d'enfants », *Bulletin de la Société libre*, 15 juillet 1901.

40 M. Fuster, « Sentiments d'enfants », *Bulletin de la Société libre*, janvier 1909.

41 Marie Fuster, « Perceptions des enfants, notions de choses », *Bulletin de la Société libre*, février 1906.

est presque toujours un intrépide conteur, et qu'après trois mois d'école il ne parle plus⁴² ». D'après elle, les écoliers perdent vite leur âme d'enfant : ils « n'offrent plus dans toute son intégrité la vraie mentalité de l'enfant, parce qu'ils ont subi [...] le dressage de l'école ». La secrétaire générale de la Société condamne le régime disciplinaire de l'école. Elle rappelle le besoin constant « du petit enfant de s'aider de l'action physique, quelque travail cérébral qu'il accomplisse : grimaces, mouvements de pieds et de jambes ». De ces études émane une conclusion : « nos méthodes pédagogiques [sont] à reprendre. » L'expertise que Marie Baertschi développe dans cette science de l'enfant naissante repose sur quatre piliers : sa maîtrise de la bibliographie disponible dans les *child studies* ; son approche quantitativiste de la psychologie de l'enfant à travers les données récoltées par questionnaires ; sa connaissance de l'enseignement grâce à son expérience professionnelle ; sa propre expérience de la maternité qui lui donne une légitimité comme « psychologue de l'enfance ».

Pauline Kergomard s'exprime quant à elle à la fois comme inspectrice générale et comme mère, voire comme grand-mère⁴³. Dans les années 1880, elle suit de près la scolarité de ses deux fils à l'École alsacienne. Elle explique ainsi dans *La Fronde* s'être plainte de nombreuses fois auprès du directeur de la quantité des devoirs à faire à domicile, expliquant que les élèves ne sont pas des forçats⁴⁴. Elle est cependant la seule mère à protester, tant est répandue l'idée qu'il faut traiter les enfants et adolescents comme des adultes sans tenir compte de leurs besoins spécifiques. Pauline Kergomard ne se prive d'ailleurs jamais de critiquer la masse des « parents ignorants qui confondent la culture de l'intelligence avec le gavage⁴⁵ ». Elle partage cependant avec la majorité des féministes l'idée que la maternité donne aux femmes des compétences particulières en matière d'éducation. Comme l'écrit Christine Bard, « la valorisation de l' "altérité" féminine ne disparaît [...] pas [du] discours égalitaire : la maternité reste au cœur de leur définition de la "différence sexuelle"⁴⁶ ». À la valorisation de la maternité comme « divination⁴⁷ » des besoins de l'enfant s'ajoute chez Pauline Kergomard l'exaltation de son expérience de grand-mère. Elle évoque souvent sa petite-fille de deux ans, qui est « cent fois plus développée, se développant elle-même, que ses contemporains des écoles maternelles⁴⁸ ». Alors qu'à l'école maternelle, on « comme[t] un véritable crime contre la logique et contre eux-mêmes, quand [on] for[ce] [les enfants] à lire des phrases grammaticales⁴⁹ », sa petite-fille est libre de s'exprimer en utilisant d'abord des noms, puis

42 Marie-Éd. Fuster, « Perceptions des enfants, notions de choses (suite) », *Bulletin de la Société libre*, mars 1906.

43 Sur ce sujet, voir Béragère Kolly, « La mère, la directrice, la pédagogue et la lectrice : de l'utilisation du sexe comme variable pédagogique chez Pauline Kergomard », *Recherches en Education*, n°16, 2013, p. 124-130 et Linda L. Clark, « Feminist Maternalists and the French State: Two Inspectresses General in the Pre-World War Third Republic », *Journal of Women's History*, 12, n°1, printemps 2000, p. 32-59.

44 Pauline Kergomard, « La tribune : À travers l'éducation : l'enseignement primaire élémentaire. L'école », *La Fronde*, 18 avril 1898.

45 Pauline Kergomard, « Pourquoi devons-nous connaître la nature de l'enfant ? », *Bulletin de la Société libre*, janvier 1904.

46 Christine Bard, *Les filles de Marianne, op. cit.*, p. 12.

47 Selon l'expression de Denise Billotey : « cette divination merveilleuse des besoins de l'être à qui elle a donné la vie », in « La femme éducatrice », *Revue pédagogique*, juin 1914.

48 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement », *La Fronde*, 14 janvier 1899.

49 Pauline Kergomard, « Les écoles maternelles », *Revue pédagogique*, avril 1900.

des verbes, auxquels s'ajoutent ensuite des adjectifs et des possessifs. Elle ne verbalise que des situations qu'elle a expérimentées, et n'est jamais forcée à mettre des mots sur des abstractions. Pour Pauline Kergomard, c'est sur cet exemple que devrait se mouler l'école maternelle.

En 1908, l'inspectrice expose à nouveau ses anecdotes de grand-mère après avoir créé sa propre « école maternelle » en gardant 15 enfants de sept à deux ans lors des vacances d'été précédentes⁵⁰. Les enfants se sont instruits en jouant et en s'entraînant. Or, « pourquoi ce qui est excellent et pratique pour 15 enfants ne serait-il pas applicable aux écoles maternelles ? »

Le fait d'être grand-mère constitue une grande part de l'identité intime de Pauline Kergomard⁵¹, mais aussi de son image publique. Ainsi, lorsqu'en 1912, une de ses petites-filles décède, un groupe d'institutrices maternelles souhaite déposer une couronne sur la tombe, en soutien à l'inspectrice générale⁵². Mais la petite morte ayant eu autant de couronnes qu'« une fille de roi », Pauline Kergomard suggère aux institutrices de verser l'argent recueilli à la caisse des colonies de vacances. Cette anecdote illustre la façon dont l'amour que Pauline Kergomard porte à ses petits-enfants se transpose aux enfants anonymes qu'elle côtoie quotidiennement. L'affection maternelle qui irrigue sa pensée pédagogique est d'ailleurs l'objet de cynisme de la part de ses contradicteurs. Ainsi, quand elle appelle les institutrices maternelles à traiter les écoliers comme leurs propres enfants, elle sait qu'elle prend le « risque de [s]'attirer une seconde fois la remarque ironique, méritée, paraît-il, pa[r] [s]es souvenirs poétiques (oh ! L'amour d'une mère... table toujours servie)⁵³ ». C'est l'envers du capital de genre : s'il offre aux femmes une légitimité pour prendre la parole sur certains sujets, il peut aussi servir à les discréditer pour excès de sentimentalisme.

D) Modèles étrangers et patriotisme pédagogique dans une réflexion internationalisée

L'Exposition universelle qui se tient à Paris en 1900 participe fortement au renouveau de la science de l'enfant. Elle permet aux Français de présenter leurs réussites scolaires⁵⁴, mais aussi de découvrir les innovations venant de l'étranger, dont la méthode Froebel – du nom du pédagogue allemand de la première moitié du XIX^e siècle –, les *kindergarten* et autres rivaux de la salle d'asile française⁵⁵. Si Pauline Kergomard se félicite du désir d'innovation pédagogique qui s'exprime dans le sillage de l'Exposition, elle refuse que les modèles étrangers soient reproduits en France. Patriote, elle se méfie des importations en matière d'enseignement⁵⁶. Rappelons que le journal qu'elle dirige

50 Pauline Kergomard, « L'école maternelle », *Revue pédagogique*, janvier 1908.

51 Elle signe « Mamie » dans ses lettres à ses amis plus jeunes. Voir ses lettres à Louise Renard, 21 septembre 1914, 19 février 1916, 7 mai 1919, fonds Georges Renard, Ms2607, BHVP.

52 Voir Pauline Kergomard, « Remerciements », *L'École nouvelle*, 6 juillet 1912.

53 Mme Kergomard, « Écoles maternelles - réponse », *L'École nouvelle*, 12 janvier 1907.

54 Il existe un Congrès international de l'enseignement primaire dont Pauline Kergomard est la vice-présidente du comité d'organisation. Elle y collabore avec Suzanne Brès, Ferdinand Buisson, Denise Billotey, de la Société libre. Sur l'Exposition de 1900, voir Myriam Boussahba-Bravard, Rebecca Rogers (dir.), *Women in International and Universal Exhibitions, 1876-1937*, New York, London, Routledge, Taylor and Francis Group, 2018.

55 Ida R. Sée, « Pour les petits », *La Fronde*, 19 septembre 1901.

56 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement », *La Fronde*, 6 mai 1899.

entre 1881 et 1896 s'intitule *L'Ami de l'enfance : organe de la méthode française d'éducation maternelle*. En 1902, devant la popularité dont jouissent certains pays, elle déclare : « Est-ce à dire que nous désirerions faire adopter, en France, [...] le programme allemand ? Jamais de la vie ! Le génie de nos enfants, fait de spontanéité [...] ne s'accommoderait pas des minuties des "occupations" de Froebel. Il nous faut notre méthode à nous, [...] bien française⁵⁷. » Dans les articles qu'elle publie dans *L'École nouvelle*, la *Revue pédagogique* ou *La Fronde*, l'inspectrice générale ne fournit jamais de critiques précises contre la théorie froebélienne. Elle en reste à des objections d'un haut niveau de généralité, en reprochant par exemple aux blocs de construction géométriques préconisés par Froebel d'être « la négation absolue du bon sens français⁵⁸ ».

La méthode Froebel séduit malgré tout beaucoup de pédagogues français. Ainsi, Alice Hertz, qui collabore à *Pages libres*, rédige plusieurs articles encourageant la France à suivre l'exemple des écoles anglaises qui ont adopté les recommandations de Froebel⁵⁹. Née dans une famille juive très aisée, Alice Hertz fait ses études au lycée Racine entre 1896 et 1900. Elle incarne la nouvelle génération des lycéennes en rupture avec leur milieu familial. Alors qu'elle est pourvue d'une grosse dot et que son père ne comprend pas son désir de poursuivre ses études et de travailler, elle refuse le modèle de l'oisiveté bourgeoise et se consacre à l'éducation de la petite enfance. Mariée en 1904 au normalien Robert Hertz, son « alter ego naturel », elle forme avec lui un couple d'intellectuels étudié par Nicolas Mariot⁶⁰. Après leur mariage, Alice et Robert Hertz partent un an en Angleterre. C'est l'occasion, pour Alice, de découvrir les jardins d'enfants de la banlieue aisée de Londres. Elle se forme au *Maria Grey Training College* dont elle sort avec un diplôme délivré par le *Froebel Institute*⁶¹. En 1906, elle résume cette expérience dans *Pages libres* et décrit la formation des futures institutrices selon la méthode Froebel⁶². Selon elle, la réussite anglaise repose sur le fait que les enseignantes sont en contact journalier avec les enfants du *kindergarten*.

Passionnée par l'éducation de la petite enfance, Alice Hertz fonde à partir de 1907, sur ses deniers personnels, trois jardins d'enfants en région parisienne⁶³. En 1910, elle participe à la fondation du cours froebélien au Collège Sévigné : un an après la création par Adèle Fanta d'un jardin d'enfants dans ses murs, le Collège ouvre une formation pour les institutrices maternelles, désignées sous le titre de « jardinières d'enfants⁶⁴ ». Agrégée d'allemand et professeure à l'ENS de

57 Pauline Kergomard, « L'enseignement à l'école maternelle », *Revue pédagogique*, juin 1902.

58 Jean-Noël Luc, *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle : de la salle d'asile à l'école maternelle*, op. cit., p. 380.

59 Voir notamment Alice Hertz, « L'éducation de la petite enfance », *Pages libres*, janvier 1909.

60 Nicolas Mariot, *Histoire d'un sacrifice : Robert, Alice et la guerre (1914-1917)*, Paris, Seuil, 2017, p. 49 et 27.

61 Fabienne Serina-Karsky, « La formation des jardinières d'enfants, une institutionnalisation conflictuelle (1910-1931) », in Bruno Garnier, Pierre Kahn (dir.), *Éduquer dans et hors l'école. Lieux et milieux de formation XVII^e-XX^e siècles*, Rennes, PUR, 2016, p. 171-183.

62 Alice Hertz, « Une école normale anglaise : les élèves-maîtresses au jardin d'enfants », *Pages libres*, octobre 1906. Sur ces questions, voir Viv Ellis, Anne Edwards, Peter Smagorinsky (dir.), *Learning Teaching: cultural historical perspectives on teacher education and development*, London, Routledge, 2009.

63 Nicolas Mariot, *Histoire d'un sacrifice : Robert, Alice et la guerre (1914-1917)*, op. cit., p. 53.

64 Voir la thèse de doctorat en Sciences de l'éducation de Fabienne Serina-Karsky (dirigée par Antoine Savoye), *Pratiques éducatives et bien-être de l'enfant à l'école : la contribution de l'Éducation nouvelle (1910-2010) : pour un nouveau paradigme éducatif*, Université Paris VIII, 2013, 410 p.

Sèvres, Adèle Fanta présente en 1911 dans le *Bulletin des fontenaysiennes* l'Union froebelienne française qu'elle vient de fonder⁶⁵. L'objectif de l'association est d'étudier les conditions d'adaptation de la méthode Froebel en France. La création de cette association et celle du cours froebélien au Collège Sévigné jouissent d'une importante couverture dans les journaux pédagogiques. Ainsi, Jeanne Crouzet-Benaben fait la publicité de l'initiative à plusieurs reprises dans la *Revue universitaire*⁶⁶. Adèle Fanta en fait de même lors du Congrès international des femmes qui se tient à Paris en 1913⁶⁷. L'Union froebelienne française publie en outre à partir de 1913 une revue mensuelle à laquelle collaborent Adèle Fanta et Alice Hertz⁶⁸. Dans ce projet, toutes deux côtoient Anna Amieux, future directrice de Sèvres. Agrégée de sciences, Anna Amieux bénéficie en 1906 d'une bourse de voyage octroyée par la fondation Albert Kahn qui lui permet d'étudier aux États-Unis le système des leçons de choses⁶⁹. Elle s'exprime régulièrement sur la question⁷⁰ et enseigne au cours froebélien du Collège Sévigné.

Une nouvelle génération de femmes se spécialise donc dans l'éducation de la petite enfance à la Belle Époque en se revendiquant de l'héritage froebélien. Cette démarche n'est d'ailleurs pas l'apanage des enseignantes laïques. Dès la fondation par la catholique Marie Gahéry, au début du siècle, de l'Union familiale de Charonne, le jardin d'enfants adopte les principes de Froebel⁷¹. Mère Marie du Sacré-Cœur elle-même est séduite par ces méthodes pédagogiques lorsqu'elle visite en 1898 l'école normale des religieuses à Bruges⁷². Une décennie plus tard, en 1913, Lucie Félix-Faure Goyau réalise quant à elle une conférence sur l'enfance et les méthodes nouvelles d'éducation où elle évoque les théories de Froebel et de Montessori⁷³. Elle fait l'apologie du livre de Janet Erskine Stuart, la supérieure générale de la Congrégation du Sacré-Cœur, qui encourage les éducateurs à observer les enfants pour adapter leurs méthodes. Lucie Félix-Faure Goyau fait, comme Pauline Kergomard, l'éloge du jeu, mais reproche à la science de l'éducation portée par les laïques de s'intéresser trop aux besoins corporels et physiologiques de l'enfant et d'ignorer les besoins de son âme. Ainsi, pour Lucie Félix-Faure Goyau, la méthode inductive doit amener l'enfant à prendre conscience de Dieu. Lorsqu'on lui fait observer le soleil, il doit comprendre que c'est grâce à Dieu que l'astre brille. L'oratrice cherche ainsi à invalider la doxa répandue dans les rangs catholiques selon laquelle les pédagogies nouvelles seraient « incompatible[s] avec l'enseignement catholique

65 Mlle Fanta, « Union froebelienne française », *Bulletin des fontenaysiennes*, juillet 1911.

66 Jeanne Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, 15 novembre 1910, 15 juin 1912 et 15 décembre 1912.

67 Rapporté par Jeanne Crouzet-Benaben, « Une Assemblée de Femmes en 1913, le Congrès international de Paris (2-7 juin) », *La Grande Revue*, 10 juillet 1913.

68 Voir Fabienne Serina-Karsky, « La formation des jardinières d'enfants, une institutionnalisation conflictuelle (1910-1931) », art. cit.

69 Voir son dossier de carrière, F/17/24471.

70 Voir Jeanne Crouzet-Benaben, « BESJ », 15 mars 1911, 15 septembre 1911, 15 avril 1912.

71 Voir Sylvie Fayet-Scribe, (préface d'Émile Poulat), *Associations féminines et catholicisme*, op. cit., p. 151.

72 Voir la vicomtesse d'Adhémar, *Une religieuse réformatrice*, op. cit., p. 285.

73 Lucie Félix-Faure Goyau, « L'enfance et les méthodes nouvelles d'éducation », *L'Action sociale de la femme*, juin 1913. Fille du président Félix Faure, épouse de l'historien catholique libéral Georges Goyau, elle est très active parmi les intellectuels catholiques. Elle fonde en 1903 la Ligue fraternelle des enfants de France.

et ne tend[raient] qu'au développement corporel et intellectuel par les systèmes matérialistes ». Elle affirme au contraire que l'école publique ne doit pas avoir l'apanage des méthodes innovantes.

De son côté, Pauline Kergomard se méfie de cet engouement pour la science de l'enfant, et notamment de la concurrence que fait peser sur elle le groupe de froebeliennes réuni autour d'Adèle Fanta, Alice Hertz et Anna Amieux. Dans une lettre à ses fils, l'inspectrice générale écrit en 1912 :

L'apôtre de Froebel – le pôvre ! – Mlle Fanta me donne du tintouin. Se disant “inspectrice des jardins d'enfants” elle court Paris et la province prêchant la “bonne parole” dont elle ignore le premier mot, au dire de ceux qui connaissent Froebel. [...] Elle s'intitule inspectrice des Écoles maternelles et pour qu'une directrice d'école comme Mme Eidenschek [*sic*] (il est vrai qu'elle est au CS) s'emballe, le gâchis s'organise⁷⁴.

Adèle Fanta apparaît à Pauline Kergomard comme sa concurrente directe. L'inspectrice générale méprise cette femme, qui, agrégée d'allemand et professeure à Sèvres, n'a pas l'expertise de terrain dont elle dispose elle-même. Pauline Kergomard se désole de l'appui que lui offre Albertine Eidenschek, qui est alors élue au Conseil supérieur de l'Instruction publique. L'inspectrice générale continue à plaider pour que l'école française trouve ses propres solutions aux problèmes pédagogiques. Elle trouve un fort écho au sein de la Société pour l'étude psychologique de l'enfant, qui incarne la science de l'éducation à la française, alors que l'Union froebelienne d'Anna Amieux, Alice Hertz et Adèle Fanta est marquée par un tropisme anglo-germanique.

Quelques années plus tard, alors qu'il est mobilisé dans les tranchées, Robert Hertz résume les enjeux politiques liés à cette science de l'éducation naissante dans une lettre à sa femme, où il se met à douter des apports de la pédagogie froebelienne :

Ce n'est pas parce que c'est un Boche [...] ni même parce que le mouvement moderne des KG [*kindergarten*] est parti de Berlin – mais le choix d'un bon drapeau est essentiel à qui veut faire triompher une bonne cause. Ne compromettez-vous pas des idées vraies [...] avec les bizarreries et les dogmes passagers d'une petite secte pédagogique ? Les résistances de gens comme Mme Kergomard (en dehors de raisons personnelles), ne sont-elles pas en partie légitimées par le désir de résister à l'invasion d'un vocabulaire et d'un attirail tudesque inutiles ??? Ce qu'il y a de bien chez Montessori, n'est-ce pas qu'elle a secoué la tradition [...] pour chercher directement, selon la méthode expérimentale – sans s'embarrasser de ce que le maître a pu dire. Pour être conformes à l'esprit de Fröbel, ne faut-il pas débarquer Fröbel – ce qui permettrait de couper les ponts (sur le Danube) avec Fanta⁷⁵ ?

74 Citée par Geneviève et Alain Kergomard (introduction Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard, op. cit.*, p. 183.

75 Lettre de Robert Hertz, 15 janvier 1915, citée par Nicolas Mariot, *Histoire d'un sacrifice : Robert, Alice et la guerre (1914-1917), op. cit.*, p. 238-9.

La culture de guerre ayant réactivé la haine de l'Allemagne, Robert Hertz, jusqu'alors premier soutien de son épouse, prend ses distances avec la méthode Froebel. Il considère comme une erreur la fidélité d'Adèle Fanta envers le pédagogue allemand et fait l'éloge de la lucidité de Pauline Kergomard prêchant le patriotisme en pédagogie. Pendant la Grande Guerre, la haine "anti-boche" redonne de la crédibilité au discours de l'inspectrice générale des écoles maternelles.

E) Hygiénisme et pédagogie nouvelle : l'apologie de l'école en plein air

En plus de l'influence des innovations étrangères sur les débats français, la réflexion sur l'école de la Belle Époque subit l'impact du mouvement hygiéniste : l'école semble le lieu le plus approprié pour « régénérer » la nation. Plusieurs intellectuelles s'emparent de cette question, leur contribution au débat apparaissant comme un prolongement de leur rôle de mère de famille. C'est ainsi à une femme – l'institutrice Alice Havette – qu'est confiée dans *L'École nouvelle* la rubrique relative à l'hygiène scolaire dans les années qui précèdent la guerre⁷⁶.

L'institutrice y reprend diverses thématiques étudiées par Pauline Kergomard depuis plusieurs décennies. En 1899, l'inspectrice générale appelait déjà de ses vœux la mise en place d'un suivi sanitaire des enfants à l'école⁷⁷. Elle insistait dans *La Fronde* sur le rôle majeur que devrait jouer le médecin scolaire et réclamait dans la *Revue pédagogique* qu'un code de l'inspection médicale soit rédigé afin de rationaliser le contrôle sanitaire des enfants à l'école maternelle⁷⁸. D'accord avec Pauline Kergomard, Marie Baertschi cherche elle aussi à réformer le système scolaire selon les préceptes hygiénistes. Après avoir assisté à l'Exposition internationale d'hygiène de Dresde en 1911, elle fournit dans la *Revue d'hygiène et de police sanitaire* des pistes à suivre pour l'école française⁷⁹. Elle évoque les bains-douches à proximité des écoles, le tout-à-l'égout pour les toilettes, l'éclairage électrique, l'aération des classes. Elle fait l'apologie du système allemand, qu'elle présente comme plus adapté à la nature enfantine, où le surmenage n'existe pas, puisque les écoliers n'ont presque pas de travail à faire chez eux. Elle envie l'école allemande où les cours sont groupés le matin et où les cantines scolaires fournissent une nourriture saine et adaptée.

Ces réflexions sur l'hygiène scolaire se rapprochent parfois d'un idéal hygiéniste et pédagogique : l'école en plein air. Dès 1881, Pauline Kergomard explique qu'il faudrait faire classe dehors dès que cela est possible⁸⁰. En 1891, elle est chargée d'une mission pour établir des « classes de vacances » et milite pour ne pas reproduire pendant les congés les tares du temps scolaire : il faut

76 La rubrique « Pédagogie et hygiène » apparaît à partir de mai 1911. Elle est tenue par Alice Havette jusqu'en 1914.

77 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement », *La Fronde*, 15 juillet 1899.

Sur cette question, voir Séverine Parayre, *L'hygiène à l'école, une alliance de la santé et de l'éducation (XVIII^e-XIX^e siècles)*, Saint-Etienne, Presses universitaires de Saint-Étienne, 2011.

78 Pauline Kergomard, « L'école maternelle », *Revue pédagogique*, janvier 1908.

79 Mme Ed. Fuster, « L'hygiène scolaire », *Revue d'hygiène et de police sanitaire*, 1912.

80 Pauline Kergomard, *Quelques mots d'hygiène scolaire, Conférence faite le 25 mai 1881, dans une des salles de l'hôtel de ville de Montauban*, Montauban, Forestié, 16 p.

des activités ludiques en plein air⁸¹. La question gagne en visibilité dans les décennies qui suivent. En 1907, Elsie Masson, intellectuelle d'origine anglaise admiratrice de Ruskin et spécialiste du monde anglo-saxon dans *Pages libres*, fait l'apologie des parcs publics en Angleterre et aux États-Unis⁸². Sans être dupe du modèle anglo-saxon, elle espère que la France saura s'engager dans la voie de l'école en plein air. En 1905, elle s'appuyait déjà sur l'exemple de la *Ruskin-School Home* pour encourager l'école française à s'ouvrir au plein air⁸³.

Comme l'écrit Jean-Noël Luc, ce bouillonnement théorique sur l'école en plein air s'inscrit dans une double logique : il s'agit de rompre « avec le milieu urbain, jugé malsain, et avec les écoles ordinaires⁸⁴ », notamment avec le principe de l'internat. Le débat émerge en France dans un contexte de lutte contre la tuberculose, première cause de mortalité des 15-29 ans en Europe au début du XX^e siècle⁸⁵. L'une des premières réalisations d'écoles en plein air est le fait d'Édouard Herriot, qui crée une école à 8 km au nord de Lyon. Ida R. Sée lui consacre un article dans *Pages libres* en 1907, lors de sa création⁸⁶. L'école a pour but d'améliorer l'état physique des enfants les plus fragiles. Ils sont suivis sanitairesment, sont soumis à un régime alimentaire fortifiant, prennent un bain quotidien et appliquent des règles d'hygiène souvent inconnues dans leur milieu familial (comme le brossage des dents). En bonne féministe, Ida R. Sée déplore cependant que l'école ne soit ouverte qu'aux garçons : n'est-il pas fondamental de soigner la santé des petites filles, futures mères de famille, dont les fragilités se répercuteront forcément sur leurs enfants ?

À la Belle Époque, Jeanne Desparmet-Ruello profite de l'engouement en faveur de l'école en plein air pour renouveler la réflexion sur les initiatives postsecondaires. Elle présente lors du quatrième Congrès international de l'art public qui se tient en Belgique en 1910 un exposé intitulé « L'école dans la nature⁸⁷ ». Elle part d'un constat simple : « Le plein air de l'enfant du peuple, c'est la rue ». Or, il faut sauver l'enfant pauvre de tous les dangers qui l'y guettent. En l'absence de sa mère, qui travaille en usine, l'enfant y apprend à fumer, à se battre. La rue détruit « tous les bons germes que l'École s'efforce de jeter dans les jeunes esprits, l'amour du travail, le goût de s'instruire, le respect de soi-même ». Jeanne Desparmet-Ruello trouve la solution en Angleterre : « Dès qu'on arrive près des villes même les plus noires, [on voit] les écoles avec leurs vastes pelouses où joyeusement s'ébattent [...] filles ou garçons, s'exerçant au hockey, au cricket, au foot-ball. »

Si Jeanne Desparmet-Ruello connaît l'Angleterre, c'est parce qu'en 1907, elle obtient de sa hiérarchie le droit de prolonger ses congés afin de rendre visite à sa fille, assistante au collège

81 Dossier de carrière F/17/23588/B ; Pauline Kergomard, « La tribune : À travers l'éducation, Les vacances - Nécessité de vacances pour les externes », *La Fronde*, 21 et 22 juillet 1898.

82 Elsie Masson, « Lectures étrangères : jardins de jeux », *Pages libres*, 16 novembre 1907.

83 Elsie Masson, « Une tentative d'éducation : the "Ruskin School-Home" », *Pages libres*, 4 mars 1905.

84 Jean-Noël Luc, « L'École en plein air : une histoire à découvrir », in Anne-Marie Châtelet, Dominique Lerch, Jean-Noël Luc (dir.), *L'École de plein air, une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX^e siècle*, Paris, éditions Recherches, 2003, p. 7-20. Voir aussi Laura-Lee Downs, *Childhood in the Promised Land : Working-class movements and the colonies de vacances in France, 1880-1960*, Durham, Duke University Press, 2002.

85 Jean-Noël Luc, « L'École en plein air : une histoire à découvrir », art. cit.

86 Ida R. Sée, « Deux écoles lyonnaises », *Pages libres*, 5 octobre 1907.

87 Jeanne Desparmet-Ruello, « L'école dans la nature », *Quatrième congrès international de l'art public, rapports et comptes-rendus*, Bruxelles, 1910.

d'Holloway, tout en profitant de son voyage à Londres pour visiter des jardins d'enfants et y puiser des idées pour la classe enfantine de son lycée⁸⁸. Une fois rentrée, elle presse les autorités d'ouvrir des parcs publics pour la jeunesse des écoles. À Lyon, elle appelle de ses vœux la création de patronages scolaires dans le Parc de la Tête d'Or⁸⁹. Les enfants y seraient conduits après l'école ou lors des jours de congé ; ils y goûteraient, puis participeraient à des jeux empruntés aux habitudes anglaises. À l'éducation physique s'ajouteraient des cours de zoologie par l'observation des animaux et des cours d'herboristerie par l'observation des plantes. Jeanne Desparmet-Ruello encourage les nouveaux patronages du 5^e et du 1^{er} arrondissements à réfléchir sérieusement à ses propositions. À ceux qui lui opposent la nécessité, pour les enfants, de faire leurs devoirs, Jeanne Desparmet-Ruello répond, comme Pauline Kergomard et Marie Baertschi, que les écoliers ont tout avantage à recevoir la leçon directe des choses et à lire librement dans le grand livre de la nature.

F) Réflexion sur la norme scolaire face à l'enfance indisciplinée : les femmes et le « care » pédagogique

Tous ces débats, portés notamment par des femmes, sont étrangers à la science de l'éducation telle qu'elle existe dans l'Université française. Il faut dire que les titulaires des chaires de pédagogie ont tous une formation de philosophe : leur production intellectuelle se caractérise par un haut degré de généralité et s'assortit par ailleurs « d'une cécité aux enfants singuliers, aux procédures d'apprentissage et aux situations scolaires⁹⁰ ». La question de l'enfance « inadaptée⁹¹ » au milieu scolaire est un point aveugle de leur réflexion⁹². À l'inverse, les femmes qui s'intéressent à la pédagogie y portent une attention particulière. Cela s'explique entre autres par l'injonction au *care*⁹³ qui pèse sur elles et les encourage à développer une forte capacité d'empathie. Karen Offen a montré combien cette sensibilité à autrui sert d'argument aux féministes de la Belle Époque pour valoriser l'apport spécifique des femmes dans la société. D'après elle, le *care* est l'aspect central d'un féminisme qu'elle qualifie de « relationnel⁹⁴ ». Cette attention perçue comme spécifiquement féminine se porte notamment sur les élèves au profil particulier.

Pauline Kergomard, qui s'érige en protectrice de l'enfance, prend la défense des jeunes indisciplinés, voire délinquants. Lorsqu'elle participe en 1896 au deuxième Congrès de protection

88 Lettre de Jeanne Desparmet-Ruello à l'administration, 21 février 1907, dossier de carrière F/17/22067.

89 Jeanne Desparmet-Ruello, « L'école dans la nature », *Quatrième congrès international de l'art public, rapports et comptes-rendus*, Bruxelles, 1910.

90 Jacqueline Gautherin (préface de Viviane Isambert-Jamati), *Une discipline pour la République, op. cit.*, p. 328.

91 Il est difficile de trouver un vocabulaire neutre et approprié pour désigner ces enfants. La plupart des intellectuelles étudiées ici utilisent le terme « d'anormaux ».

92 À quelques exceptions près : voir la controverse entre Buisson et Tarde sur la jeunesse criminelle dans la *Revue pédagogique* en 1897. Et encore ce débat n'adopte-t-il pas vraiment une perspective de science de l'éducation. Voir Monique Vial (préface d'Antoine Prost), *Les enfants anormaux à l'école, aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*, Paris, Armand Colin, 1990, 231 p.

93 Voir les nombreux travaux sur le *care* en histoire du genre, notamment Anne Hugon, Clyde Plumauzille & Mathilde Rossignaux-Méheust, « Travail de care », *Clio. Femme, Genre, Histoire*, n°49, printemps 2019.

94 Karen Offen, « Defining Feminism : A Comparative Historical Approach », art. cit.

de l'enfance à Genève, elle déclare que l'enfant qui a commis un délit n'est pas coupable : au lieu d'être puni, il devrait être assisté et protégé. Pour l'inspectrice générale,

Ce qui aggrave les difficultés de la discussion sur un pareil sujet, c'est que beaucoup de ceux qui l'abordent acceptent le dogme du péché originel ; qu'avec une conviction sincère ils disent : "l'enfant naît méchant" ; – et que beaucoup d'autres, qui n'ont pas des idées arrêtées sur la perversité native de l'enfant, mais qui sont restés complètement étrangers au milieu dans lequel il souffre et où on le déprave, ne savent pas faire remonter la responsabilité du mal jusqu'à ceux qui l'ont vraiment encourue⁹⁵.

Pour reprendre le constat de Jacqueline Gautherin, il y a chez Pauline Kergomard une manière protestante – et anticatholique – de concevoir une éducation « fondée sur l'assurance de la perfectibilité humaine et centrée sur la personne de l'enfant⁹⁶. » Convaincue que l'individu doit son comportement à son milieu, Pauline Kergomard réclame que les mineurs traduits en justice soient pris en charge par des éducateurs. Elle insiste sur les causes sociales de la délinquance juvénile et refuse d'assimiler l'enfant à une âme perverse.

Lors de la révolte qui a lieu en 1898 à la colonie pénitentiaire pour mineurs d'Aniane, Pauline Kergomard prend la défense des mutins et demande de réformer les maisons de redressement pour jeunes. Elle plaide pour que des médecins et des éducateurs collaborent à la prise en charge des enfants. Elle écrit ainsi au sous-secrétaire d'État de l'Intérieur pour le convaincre que « ramener au bien des égarés [est] l'œuvre d'éducateurs, et non celle de prisons⁹⁷ ».

La réflexion de Pauline Kergomard sur les enfants délinquants s'étend aux écoliers indisciplinés. En 1881, elle déclare qu'à l'école maternelle, sept réprimandes sur dix punissent une infraction « à la discipline matérielle toute factice pour l'enfant⁹⁸ ». La plupart du temps, l'écolier est sanctionné non parce qu'il a intentionnellement mal agi, mais parce qu'il a désobéi à des consignes inadaptées : il est par exemple impossible pour lui de rester immobile et silencieux. Pauline Kergomard donne l'exemple de son fils aîné, qui,

criblé de mauvaises notes parce qu'il [...] faisait tomber sa règle, et en la ramassant chatouillait la jambe de son voisin, me disait avec une sincérité évidente : "Je t'assure mère que quand je veux être tranquille, j'y pense tant, que je ne fais plus attention à la leçon". Aujourd'hui qu'il a quinze ans, il n'éprouve aucune difficulté à rester immobile.

95 Pauline Kergomard, « Deuxième congrès de la protection de l'enfance à Genève », *Revue pédagogique*, nov. 1896.

96 Jacqueline Gautherin, « Une polyphonie protestante dans le concert de la "Science de l'éducation" (1882-1914) », *Histoire de l'éducation*, 2016, n°110, p. 91-110.

97 Pauline Kergomard, intervention dans la section philanthropie et économie sociale, 23 juin 1900, *Actes du Deuxième congrès international des œuvres et institutions féminines*, op. cit., p. 256. Voir aussi Pauline Kergomard, « À propos d'Aniane », *La Fronde*, 10 décembre 1898.

98 Pauline Kergomard, *Quelques mots d'hygiène scolaire*, op. cit.

La discipline scolaire est au cœur des réflexions pédagogiques à l'orée du XX^e siècle. Plusieurs intellectuelles adoptent une approche très politique de la question. Clarisse Coignet, Pauline Kergomard, Albertine Eidenschenk, Marie Baertschi sont persuadées qu'en République, l'école a pour mission d'inculquer l'autonomie individuelle, la libre réflexion, et non la soumission passive au règlement. À leurs yeux, l'autoritarisme qui impose arbitrairement ses règles n'a pas sa place dans l'école de la République. Pauline Kergomard déclare d'ailleurs en 1900 que l'indiscipline scolaire est le résultat de la bêtise des règles⁹⁹. La Société pour l'étude psychologique de l'enfant se penche elle aussi sur l'indiscipline : en 1905, Marie Baertschi-Fuster et sa collègue fontenaysienne, Aimée Fiévet, se chargent d'une enquête sur les enfants indisciplinés et rebelles¹⁰⁰.

Quelques années plus tard, constatant que l'enfant possède une « faculté prodigieuse d'inattention¹⁰¹ », Mathilde Salomon conclut par une question rhétorique : « Qui sait si cette faculté-là n'est pas une instinctive sauvegarde contre les erreurs de notre pédagogie ? » De même, à la fin de sa carrière dans l'Instruction publique, Albertine Eidenschenk se souvient d'une amie d'enfance indisciplinable : « Je me suis toujours demandé quelle faute pédagogique originelle avait été commise contre elle pour en faire l'irréductible révoltée qu'elle avait été¹⁰². » Loin de voir l'élève indiscipliné comme inadapté à la structure scolaire, ces intellectuelles considèrent au contraire que l'indiscipline est le résultat de l'inadaptation de l'école à la nature enfantine et adolescente. Elles participent à cette mutation profonde de la pensée pédagogique en tant qu'expertes de terrain : elles adoptent une approche pragmatique en quête de solutions concrètes et développent à la Belle Époque une faculté de remise en question des normes scolaires.

G) La mise en pratique d'idéaux éducatifs : être intellectuelle et pédagogue

Cette remise en cause des normes scolaires se traduit notamment par un rejet envers tout autoritarisme de la part du maître. Les intellectuelles citées ici promeuvent une forme d'autorité qu'elles qualifient de « féminine », qui refuse la violence pour valoriser la confiance. Nombre d'entre elles insistent, dans des discours souvent teintés de maternalisme, sur la nécessité d'aimer les élèves. Mathilde Salomon écrit ainsi qu'« on ne connaît bien que ce qu'on aime¹⁰³ ». Marie Baertschi affirme la même chose lorsqu'elle étudie Fénelon : ce dernier « savait qu'on doit aimer et être aimé de celui qu'on instruit¹⁰⁴ ». Tout comme Mathilde Salomon qui parle souvent dans ses lettres à Salomon Reinach de « ses filles » à Sévigné, Marie Baertschi est proche de ses élèves.

99 Pauline Kergomard, « Un questionnaire adopté par la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant », *La Fronde*, 30 mars 1900.

100 Mme Fuster et Mlle Fiévet, « Sur les enfants indisciplinés et rebelles », *Bulletin de la Société libre*, 1905, p. 154 (le document n'a pas été reproduit dans la microfiche à la BnF, il manque les pages relatives à cette étude).

101 Mathilde Salomon, « Baccalauréat de jeunes filles », *Revue de Paris*, 1^{er} juillet 1908.

102 Albertine Eidenschenk, « Une école de filles dans la région parisienne il y a soixante ans », *Bulletin des fontenaysiennes*, juin 1932.

103 Mathilde Salomon, « L'éducation des jeunes filles à Port-Royal », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, août 1882.

104 M. B., « Étude sur la pédagogie de Fénelon », *Bulletin des fontenaysiennes*, avril 1900.

C'est en partie pour cela qu'en 1897, l'inspecteur se méfie de l'influence de cette enseignante si appréciée qu'elle « provoque chez les jeunes filles des élans de tendresse exagérée¹⁰⁵ ».

Dans la même veine, l'institutrice féministe, pacifiste et socialiste Marguerite Bodin [*point biographique 8, p. 625*] décrit dans son livre *Les Surprises de l'école mixte* (1905) la manière dont elle recrée une atmosphère familiale dans son école de campagne. Persuadée que la réussite pédagogique repose sur l'amour porté aux enfants, et en dépit d'une recommandation lue dans un livre pédagogique, Marguerite Bodin les tutoie : « Je veux être la maman de tout ce petit monde ; il m'en faut donc prendre le langage et l'attitude¹⁰⁶ ». Elle embrasse le petit garçon qui, expulsé de la classe à cause de son comportement, revient sur ses pas en pleurant et en demandant pardon¹⁰⁷. Elle invite les enfants à venir chanter chez elle au piano pendant leurs jours de repos¹⁰⁸.

À l'instar de Marguerite Bodin, Albertine Eidenschenk considère que le tutoiement devrait être la règle à l'école primaire. En 1906, elle cosigne un vœu déposé au CSIP réclamant la levée de l'interdiction du tutoiement à l'école primaire¹⁰⁹. La section permanente s'y refuse. En théorie, tout enseignant qui tutoie ses élèves contrevient donc au règlement de l'Instruction publique. Les livres pédagogiques justifient cette pratique par le fait qu'à l'avenir, les élèves pourraient être placés aux honneurs... Marguerite Bodin s'offusque :

Placé aux honneurs ! Vous entendez bien Jean et Jeanne Coste¹¹⁰ ; pénétrez-vous de cette idée : un de vos élèves, le plus loqueteux [...], dans notre admirable démocratie, peut devenir un jour dépositaire d'une parcelle d'autorité, [...] peut-être président de la République !... Et alors voyez-vous cet homme imposant, [...] tutoyé par vous, misérable petit maître d'école aux appointements de 79 fr 50 par mois ! Ce sont de ces licences qu'une société bien organisée ne saurait tolérer.

Ô saints préjugés aristocratiques infiltrés et perpétués dans notre République démocratique ! Prestige du pouvoir ! Culte de l'*Au to ri té*, enracinés en nos cerveaux façonnés par douze siècles de monarchie ! [...] Mes enfants, nous nous moquerons des préjugés ; je continuerai à vous tutoyer, et nous vivrons fraternellement comme si nous étions tout de bon en régime démocratique... Cela, peut-être, hâtera sa venue¹¹¹.

Revendiquant sa désobéissance à des règlements antidémocratiques, Marguerite Bodin veut faire de sa classe une micro-société idéale, à l'image de la société qu'elle voudrait voir advenir.

105 Voir le rapport de l'inspecteur général daté de 1897, dossier de carrière F/17/23692.

106 Marguerite Bodin, *Les surprises de l'école mixte*, Paris, librairie universelle, 1905, 324 p., p. 75.

107 *Ibid.*, p. 65.

108 *Ibid.*, p. 86.

109 Vœu daté du 28 décembre 1906, F/17/13643, procès-verbaux du CSIP.

110 Ici, Marguerite Bodin renvoie au roman de l'instituteur Antonin Lavergne *Jean Coste*, publié en 1901, qui dénonce les conditions de vie déplorables du personnel de l'enseignement primaire.

111 Marguerite Bodin, *Les surprises de l'école mixte, op. cit.*, p. 76-77.

Comme Marguerite Bodin, Marie Baertschi envisage l'enseignement à l'aune de sa culture républicaine. Dans un texte publié en 1903 dans *L'École nouvelle*, elle déclare tout de go que les notes sont antiéducatives¹¹². Elle donne l'exemple de deux fillettes très faibles, dont l'institutrice avait refusé de noter les évaluations, de crainte de les décourager. La directrice de l'école désavoue sa subordonnée, et donne aux deux fillettes la note de 1/20, ce qui semble à Marie Baertschi « de nature à fausser complètement dans l'esprit des élèves la notion de justice, parce que c'est “la grâce”, la faveur, substituée à l'équité. Ainsi le riche manufacturier se croit quitte envers les ouvriers qu'il exploite, parce qu'il leur fait l'aumône d'une institution charitable ». Marie Baertschi est convaincue qu'en démocratie, il faut chercher et combattre les causes de la pauvreté à sa racine, de même qu'à l'école il faut comprendre les raisons de l'échec scolaire et non le sanctionner par l'aumône d'un point qui n'est qu'une humiliation. Elle-même instruite dans une école sans note, Marie Baertschi en appelle à changer en profondeur un système corrompu par l'omniprésence des évaluations. Elle décide même de proscrire les notes dans sa propre activité d'enseignante¹¹³. À ceux qui lui répondent que la salle de classe doit être l'école de la vie, et que la vie est dure, elle répond : « En réalité, qu'est-ce qu'on redoute ? Que l'enfant ne sache pas assez tôt que la vie est laide et bête, [...] et que, le plus souvent, le mal y triomphe du bien¹¹⁴ ? » N'est-ce pas au contraire dans la confiance, dans l'amour et dans la solidarité qu'il faut élever les citoyens de demain ?

J'ai voulu rappeler qu'entre nos idées et notre pratique scolaire, il y a le plus souvent un abîme. [...] S'il y a divergence entre ces faits et nos leçons, n'ayons pas d'illusions : ce sont les faits qui l'emporteront, qui marqueront les esprits et les caractères, et de toutes nos leçons, il ne restera que formules d'apparat. [...] C'est ainsi qu'en prêchant justice et solidarité, nous faisons si souvent des arrivistes¹¹⁵.

Interpelée elle aussi par cette question, Albertine Eidenschenk s'abstient de son côté de distribuer des bons points, considérant que la moralité est tout intérieure¹¹⁶. Pauline Kergomard considère elle aussi que le classement des élèves et les récompenses honorifiques sont obsolètes en République¹¹⁷. Enfin, Marguerite Bodin déplore la mise en concurrence des enfants au sein d'une classe : « [On crée] des générations d'arrivistes, n'ayant d'autre règle de conduite que la fameuse maxime : “Ôte-toi de là que je m'y mette”. [...] Ce n'est pas avec ces enfants, dressés à pratiquer le “chacun pour soi” qu'on peut espérer fonder une société plus fraternelle¹¹⁸. » La similarité des discours et des pratiques pédagogiques de ces enseignantes est frappante.

112 Mme E. Fuster, « La justice à l'école », *L'École nouvelle*, 12 décembre 1903.

113 Son dossier de carrière à l'Instruction publique ne fait pas mention de cette originalité, mais peut-être Marie Baertschi a-t-elle mis en place cette méthode au Collège Sévigné, lorsqu'elle y enseigne entre 1900 et 1910.

114 Marie Baertschi, « Variétés : Les contes de fée », *L'Écho de la semaine*, 1^{er} avril 1900.

115 Mme E. Fuster, « La justice à l'école », *L'École nouvelle*, 12 décembre 1903.

116 *Madame A. Eidenschenk-Patin, 1864-1942, op. cit.*, notes prises à la causerie de Pécaut du 31 janvier 1885, p. 60.

117 Pauline Kergomard, « Les écoles maternelles », *Revue pédagogique*, avril 1900.

118 Marguerite Bodin, *Les surprises de l'école mixte, op. cit.*, p. 122.

Ce refus de faire de l'école un espace de mise en concurrence s'accompagne d'une profonde remise en question de la discipline scolaire. Albertine Eidenschenk, par exemple, considère la répression comme un échec pédagogique. Valorisant l'autodiscipline, elle cherche à adoucir le régime des écoles normales qu'elle dirige¹¹⁹. Plaçant l'éducation morale au-dessus de toutes les autres matières, elle considère les erreurs de ses élèves comme autant d'échecs personnels¹²⁰. Comme Marie Baertschi, elle garde avec ses anciennes élèves devenues institutrices des contacts épistolaires : l'une et l'autre sont un appui moral pour les enseignantes qu'elles ont formées. Sans aller jusqu'à cette proximité avec ses lycéennes, Jeanne Desparmet-Ruello refuse elle aussi toute discipline brutale dans son lycée. Lors de la distribution des prix de 1885, l'inspecteur déclare :

Du système de répression, Madame la directrice n'a cru devoir mettre en vigueur que la seule *réprimande*. Elle a eu raison : [...] les encouragements donnés à propos font plus que toutes les punitions [...]. Je peux déclarer que ces beaux résultats [au lycée de Lyon] sont surtout dus [...] à l'influence que [la directrice] exerce sur ceux qui l'approchent¹²¹.

À l'instar de Jeanne Desparmet-Ruello avec ses lycéennes, Marguerite Bodin réaménage elle aussi le régime disciplinaire dans son école, vers plus de libéralisme. Ainsi, elle n'exige pas de ses élèves le silence ou l'immobilité, ayant elle-même souffert, enfant, de devoir « rester sage ». L'important pour elle est de voir des écoliers heureux de participer à la leçon¹²². Dans un système scolaire public dont Mona Ozouf rappelle que la vraie fonction est « l'imprégnation républicaine de la conscience enfantine¹²³ », l'institutrice rêve d'établir une discipline toute « démocratique » :

[Elle] ne sera point faite de crainte, mais d'amour. Je la veux toute volontaire, procédant du désir de bien faire, non de la peur des punitions. [La discipline est] dans l'autorité morale de l'éducateur, dans la confiance et l'affection qu'il inspire, dans la communion d'idées qu'il entretient avec ses élèves et dans le consentement de ceux-ci à sa volonté¹²⁴.

Lorsqu'elle émet des interdictions, Marguerite Bodin veille toujours à dire « le pourquoi des choses¹²⁵ » : il s'agit d'éviter tout sentiment d'arbitraire. Par ailleurs, comme elle l'explique dans *La Fronde*, si les enfants font des bêtises, c'est souvent à cause de « la compression de l'instinct de liberté¹²⁶ ». Pour elle, plus l'éducateur impose de règles à l'enfant, moins ce dernier a le sentiment de sa propre responsabilité : « Effaçons [...] notre autorité au fur et à mesure que la raison croît chez

119 Voir la remarque de l'inspecteur en 1906, carton 2T265, Archives départementales de Lille.

120 Rapport d'inspection de 1909, carton 2T265, Archives départementales de Lille.

121 Discours de M. Gaudier, « Distribution des prix dans les lycées et collèges de jeunes filles », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, août 1885.

122 Marguerite Bodin, *Les surprises de l'école mixte*, op. cit., p. 55.

123 Mona Ozouf, *L'école, l'Église et la République, 1871-1914*, op. cit., p. 12.

124 Marguerite Bodin, *Les Surprises de l'école mixte*, op. cit., p. 63.

125 *Ibid.*, p. 221.

126 Marguerite Bodin, « Questions/réponses : le fruit défendu », *La Fronde*, 28 janvier 1901.

l'enfant. » En outre, l'institutrice ne se présente pas en autorité infaillible : « je dois à mes enfants la sincérité ; je ne veux pas paraître à leurs yeux meilleure que je ne le suis, les faiblesses mêmes de l'éducateur peuvent coopérer à l'œuvre éducatrice¹²⁷ ». Dans la même logique, Albertine Eidenschenk considère qu'« il faut que l'Institutrice traite l'enfant comme une personne qu'elle respecte. [...] Qu'elle donne l'exemple de l'impartialité et des rétractations si besoin est¹²⁸. » Fidèle à cette ligne, Marguerite Bodin n'a aucun mal à reconnaître que les enfants sont parfois plus compétents qu'elle. Elle valorise leurs savoirs dans le domaine météorologique hérités de leurs parents paysans¹²⁹ et se laisse guider par eux pour chercher du bois mort afin de chauffer l'école, l'hiver¹³⁰. Devenue après-guerre militante de l'Éducation nouvelle en correspondance avec Adolphe Ferrière¹³¹, Marguerite Bodin adopte dès la Belle Époque certaines des innovations préconisées par le mouvement. Ses élèves passent souvent leurs récréations en plein champ¹³². L'institutrice considère que « la joie est moralisatrice [et que] les jours où l'on s'amuse à l'école ne sont pas des jours perdus¹³³ ». En outre, dans le compte-rendu des *Surprises de l'école mixte* qu'Odette Laguerre confie aux *Annales de la jeunesse laïque*, elle fait l'éloge du « procédé socratique » qu'adopte Marguerite Bodin en aiguillant ses élèves par des questions qui les poussent à la réflexion critique¹³⁴. L'institutrice est une adepte des méthodes inductives et proscrit les leçons *ex cathedra*¹³⁵.

Marie Baertschi considère elle aussi que dans l'enseignement maternel et primaire, « nous comptons trop sur les leçons, nous sommes trop préoccupés d'*instruire*, pas assez d'*éveiller*¹³⁶ ». Selon elle, l'erreur des pédagogues, c'est, par gain de temps et par facilité, de « substituer la leçon à l'expérience ». Par exemple, en morale, la justice et la dignité ne s'enseignent pas : la seule manière d'éveiller ces sentiments est de solliciter l'initiative des enfants et de leur confier des responsabilités. De même, selon Marie Baertschi, la discipline intellectuelle ne s'acquiert que par un exercice incessant : « On n'apprend à penser qu'en pensant. Or, tandis qu'il écoute la leçon du maître ou pendant qu'il répète la leçon apprise [...] l'enfant ne pense pas, sa mémoire seule travaille. »

Marie Baertschi insiste sur l'importance de mettre l'enfant en état d'observer le monde. Elle milite ainsi contre l'apprentissage précoce de la lecture. Pour elle, « dès qu'un enfant est en proie aux livres [...], il cesse de regarder autour de lui, il désapprend cet art d'observer qui est la condition première et fondamentale de toute vie intellectuelle¹³⁷ ». La pédagogue considère comme un « crime

127 *Ibid.*, p. 97.

128 *Madame A. Eidenschenk-Patin, 1864-1942, op. cit.*, notes prises à la causerie de Pécaut du 14 nov. 1884, p. 55.

129 Marguerite Bodin, *Les surprises de l'école mixte, op. cit.*, p. 100.

130 *Ibid.*, p. 224.

131 Voir l'avant-propos de Denise Karnaouch à Marguerite Bodin, *L'institutrice*, Paris, L'Harmattan, 2012.

132 Marguerite Bodin, *Les surprises de l'école mixte, op. cit.*, p. 185.

133 *Ibid.*, p. 229.

134 Odette Laguerre, « Compte-rendu : Les surprises de l'école mixte », *Annales de la jeunesse laïque*, février 1906.

135 Marguerite Bodin, « Questions / réponses : du concret à l'abstrait et de l'enseignement du langage », *La Fronde*, 25 mars 1901.

136 Marie Édouard-Fuster, « Je n'instruis pas, j'éveille », *L'École nouvelle*, 16 août 1902.

137 Marie Baertschi, « Lectures d'enfants », *L'Écho de la semaine politique et littéraire*, 4 mars 1900. Voir aussi « Les contes de fée », *L'Écho de la semaine*, 1^{er} avril 1900.

de lèse-intelligence et de lèse-éducation » le fait de plonger l'enfant trop tôt dans les livres : c'est lui fournir une occupation où il est passif au lieu d'être en position d'observation active.

Marie Baertschi agit de concert avec Pauline Kergomard pour extirper l'injonction à l'alphabétisation de l'école maternelle. Au sein de la Société pour l'étude psychologique de l'enfant, elles s'opposent à Alfred Binet qui se positionne en faveur d'un apprentissage précoce de la lecture. Elles obtiennent gain de cause : dans la circulaire ministérielle de 1905 relative à l'école maternelle, le temps réservé aux premiers apprentissages de la lecture est considérablement réduit et relégué à la dernière place des objectifs¹³⁸.

En se positionnant comme expertes grâce à leur connaissance de la sphère scolaire et à leur proximité avec le monde de l'enfance, plusieurs femmes participent à la Belle Époque à la création d'une science de l'éducation respectant la nature de l'enfant. Elles se lancent à la recherche d'une pédagogie digne d'une école démocratique qui valorise la libre critique et le développement de la personnalité pensante. Tout en exploitant leur capital de genre, elles adoptent une approche à la fois pragmatique et politique de l'enseignement maternel et primaire.

II- L'école comme creuset de nouveaux rapports sociaux de sexe : intellectuelles et féministes

En 1905, Madeleine Vernet déclare que « la coéducation est un chapitre essentiel du féminisme¹³⁹ ». Il est vrai que les féministes sont, à la Belle Époque, les premières promotrices de la mixité¹⁴⁰ à l'école primaire, mais aussi dans l'enseignement secondaire et supérieur. Dans sa thèse sur l'introduction de la coéducation dans les lycées entre 1916 et 1976, Geneviève Pezeu analyse justement « le regard des militantes féministes en tant que catégorie particulière, [qui] aspirent à un changement de société réclame[nt] des changements de pratiques éducatives¹⁴¹ » et qui font de la

138 Voir Micheline Vincent-Nkoulou, *Pauline Kergomard (1838-1925) ou la grandeur civique*, op. cit., p. 95 et Bertrand Ravon, « L'expertise débattue : l'exemple de la Société Libre pour l'Étude Psychologique de l'Enfant (SLEPE) face au conflit de l'écriture (1905-1910) », in Centre de recherches et d'études sociologiques appliquées de la Loire, *Les raisons de l'action publique entre expertise et débat*, Paris, L'Harmattan, 1993, p. 53-66.

139 Madeleine Vernet, « La coéducation », in Madeleine Vernet (préfaces de Marcel Sembat et Marie Bonneval), *L'Avenir social*, op. cit., p. 47-51.

140 Les termes « mixité » et « coéducation » seront ici utilisés indifféremment. Bien que Marguerite Bodin y recoure dans le titre de son ouvrage, le terme mixité ne se popularise que dans les années 1950. Pour une définition précise, voir Geneviève Pezeu, *Coéducation, coenseignement, mixité : filles et garçons dans l'enseignement secondaire en France (1916-1976)*, thèse dirigée par Rebecca Rogers, Université Paris Descartes, 2018, 666 p., p. 28.

Sur la coéducation à la Belle Époque, Florence Rochefort, « Démocratie féministe contre démocratie exclusive ou les enjeux de la mixité », in Michelle Riot-Sarcey (dir.), *Démocratie et représentation*, Paris, Éditions Kimé, 1995, p. 181-202 ; Florence Rochefort et Michèle Zancarini-Fournel, « Laïcité, égalité des sexes et mixité scolaire », *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 2007, n°39, p. 39-51 ; Yves Verneuil, « Coéducation et mixité : la polémique sur la gémiation des écoles publiques dans le premier tiers du XX^e siècle », *Le Mouvement Social*, 2014/3, n° 248, p. 47-69. Pour un bilan historiographique : Rebecca Rogers, « État des lieux de la mixité. Historiographies comparées en Europe », *Clio*, 2003, n°18, p. 177-202.

141 Geneviève Pezeu, *Coéducation, coenseignement, mixité*, op. cit., p. 207.

coéducation un « moyen de transformation sociale¹⁴² ». Il s'agira de montrer qu'à leur image, plusieurs intellectuelles qui pensent l'école au tournant du XIX^e et du XX^e siècle cherchent à en faire un creuset de nouveaux rapports sociaux de sexe, notamment – mais pas seulement – grâce à la coéducation¹⁴³. La mixité, la place des filles dans le système scolaire et la nature de l'instruction qu'elles reçoivent sont aussi des sujets incontournables et fédérateurs chez ces militantes. Plusieurs cherchent même à faire tomber le dernier tabou des rapports garçons-filles en réclamant l'introduction de l'instruction sexuelle à l'école.

Si ces dernières composent un front très uni, elles affrontent de nombreux détracteurs, qui refusent de voir l'école devenir un instrument de remise en question de l'ordre des sexes. Ils soulignent l'universalisme de la différence sexuelle, considérant l'éducation séparée de chaque sexe « comme une concession nécessaire à la nature, et non comme une contradiction aux prétentions universalistes du républicanisme¹⁴⁴ ». À l'inverse, celles qui défendent la coéducation insistent sur le caractère naturel du mélange des sexes dans la société et la famille. À leurs yeux, c'est l'éducation « unisexuelle » qui est fondamentalement contre-nature.

Dans ce contexte, le discours des militantes s'appuie sur « le langage des faits¹⁴⁵ », selon les mots d'Odette Laguerre. Elles insistent sur les réussites des nouveaux modèles d'instruction, que ce soit à travers l'exemple de l'orphelinat de Cempuis dirigé par Paul Robin, celui de L'Avenir social fondé par Madeleine Vernet ou l'expérience concrète de Marguerite Bodin dans sa classe mixte. Les exemples étrangers jouent également un rôle important dans cette stratégie de légitimation d'idées iconoclastes. Si l'enseignement libre ouvre des perspectives pour ces expériences novatrices, beaucoup d'intellectuelles militent au sein de l'Instruction publique. L'analyse de leur trajectoire permettra de montrer la manière dont leur action est perçue par l'institution.

A) L'émergence de la coéducation dans les débats sur l'école : les pionnières (1871-1900)

Deux ans après la publication par Célestin Hippeau d'une apologie de la coéducation dans la *Revue des deux mondes* à partir de l'exemple américain¹⁴⁶, Clarisse Coignet est chargée d'un rapport sur la mixité scolaire¹⁴⁷. Pionnière, elle expose dès 1871 la plupart des arguments en faveur de la coéducation, arguments qui seront repris une trentaine d'années plus tard, lorsque le débat émerge vraiment dans les cercles pédagogiques et féministes.

142 *Ibid.*

143 Cela inclut des intellectuelles catholiques, comme la vicomtesse d'Adhémar. Dans le cadre de cette thèse, nous n'avons trouvé aucune source de la main d'une femme hostile à la mixité scolaire.

144 Joan W. Scott, *La citoyenne paradoxale*, *op. cit.*, p. 10.

145 Odette Laguerre, « Les surprises de l'école mixte », *Annales de la jeunesse laïque*, février 1906.

146 Voir Rebecca Rogers, « L'impensable mixité de l'enseignement secondaire féminin en France au XIX^e siècle », in Rebecca Rogers (dir.), (préface de Geneviève Fraisse), *La mixité dans l'éducation, enjeux passés et présents*, Lyon, ENS éditions, 2004, 240 p., p. 101-114.

147 Clarisse Coignet (appendice de Fanny Delon), *Rapport présenté au nom de la commission des dames chargée d'examiner les questions relatives à la réforme de l'instruction primaire*, Paris, Dupont, 1871, 143 p.

La philosophe rappelle tout d'abord que la coéducation est autorisée depuis la loi Guizot de 1833 pour les communes les plus petites. Le principe est par ailleurs déjà appliqué avec succès en Allemagne, en Angleterre, en Hollande, en Suisse et aux États-Unis. Clarisse Coignet combat une à une les objections couramment opposées à la mixité. À ceux qui déclarent que l'école doit préparer chaque sexe à sa destinée sociale, la philosophe répond que la République doit au contraire traiter chaque enfant en personne humaine : tous les citoyens, quel que soit leur sexe, ont droit à un fond commun d'instruction. Clarisse Coignet évoque aussi la nécessité, pour favoriser l'avènement du couple républicain¹⁴⁸, d'élever les futurs époux de manière assez semblable. Quant au défi que la coéducation ferait peser sur les bonnes mœurs, la philosophe considère que c'est la séparation des sexes elle-même qui éveille l'idée du mal : elle « est mauvaise en soi comme toutes les mesures pédagogiques qui sont des actes de défiance¹⁴⁹ ». Clarisse Coignet conclut qu'en République, le contrat social ne peut pas plus entériner des privilèges de sexe que des privilèges de classe. La commission des femmes valide à 15 voix « pour » et une voix « contre » le principe de la coéducation dans l'instruction primaire. Cette décision reste cependant lettre morte. L'école de la Troisième République se construit finalement sur un modèle de séparation des sexes.

Sept ans plus tard, à l'été 1878, le Congrès international du droit des femmes, par la voix de la première bachelière française Julie-Victoire Daubié, s'exprime en faveur de la coéducation. Le Congrès libre de l'éducation qui se réunit la même année à l'automne émet également un vœu de mixité¹⁵⁰. Le Congrès féministe de 1889 se positionne de la même manière. Cependant, lorsqu'en 1896, au Congrès international des femmes, Léopold Lacour rappelle la nécessité d'instaurer la coéducation, sa proposition est mal accueillie dans le contexte du scandale qui éclabousse l'orphelinat de Cempuis à partir de 1894¹⁵¹. C'est vraiment à la fin du siècle que la question de la coéducation gagne en envergure et finit par faire l'unanimité chez les féministes¹⁵². Ainsi, les deux congrès féministes qui se réunissent en 1900 plaident pour la coéducation. Mais c'est surtout *La Fronde* qui entretient la campagne en faveur de la mixité scolaire.

Dès 1898, Clotilde Dissard y signe trois articles sur l'histoire de la coéducation en France¹⁵³. Son objectif est de légitimer cette pratique en montrant son enracinement dans la culture française, à un moment où ses détracteurs mettent au contraire en avant son incompatibilité avec les mœurs nationales. D'après la frondeuse, l'enseignement en commun des garçons et des filles aurait « joui

148 Sur la pensée du mariage par les fondateurs de la Troisième République, voir Mélanie Fabre, « Explorer des couples d'intellectuels : le dialogue de l'intime et du politique », in Raymond Dartevelle et Mélanie Fabre (dir.), « Couples d'intellectuels, de l'intime au politique (1880-1940) », *Les Études sociales*, n°168, 2019/2, p. 11-22.

149 Clarisse Coignet (appendice de Fanny Delon), *Rapport présenté au nom de la commission des dames*, op. cit., p. 14.

150 Comme le rappelle Marie Bonneval dans sa postface à Madeleine Vernet, *L'Avenir social*, op. cit., p. 33-35.

151 Voir Laurence Klejman, Florence Rochefort (préface de Michelle Perrot), *L'Égalité en marche*, op. cit., p. 102.

152 Dans la première version du *Dictionnaire de pédagogie* publiée en 1882, seules quelques lignes sont dédiées au sujet tandis que le *Nouveau Dictionnaire* de 1911 lui consacre plusieurs pages. Voir Michelle Zancarini-Fournel, « Coéducation, gémination, co-instruction, mixité : débats dans l'Éducation nationale (1882-1976) », in Rebecca Rogers (dir.), *La mixité dans l'éducation, enjeux passés et présents*, op. cit., p. 25-32.

153 Clotilde Dissard (1873-1926) est la fondatrice de *La Revue féministe* en 1895. Elle collabore ensuite à *La Fronde* et à la *Revue internationale de sociologie*.

autrefois chez nous d'un plus grand crédit¹⁵⁴ ». Clotilde Dissard choisit ensuite la stratégie la plus fructueuse pour convaincre les républicains réfractaires : elle démontre que l'Église catholique, ennemie de la modernité, est à l'origine de la diabolisation de la coéducation. Elle présente le catholicisme comme une éternelle entrave au progrès, tandis que la Réforme aurait tenté de faire triompher le principe de la coéducation¹⁵⁵. Clotilde Dissard rend par ailleurs hommage aux héros du combat pour la coéducation, depuis Stuart Mill, philosophe britannique, jusqu'au pasteur Charles Wagner, en passant par Léopold Lacour, et, bien-sûr, par Pauline Kergomard¹⁵⁶. L'inspectrice générale est en effet le porte-drapeau officiel de la coéducation dans *La Fronde* ainsi que dans les congrès féministes et pédagogiques de la Belle Époque¹⁵⁷.

B) La coéducation, une incitation au péché de chair ? Répondre à l'accusation d'immoralité

Lors du Congrès international du droit des femmes de 1900, un orateur émet des réserves sur la généralisation de la mixité à tous les ordres d'enseignement. Comme l'écrit Rebecca Rogers, « la résistance à la coéducation est [...] forte dans le secondaire [...] car on craint les conséquences de la proximité de jeunes personnes perturbées par les pulsions sexuelles et psychologiques de l'adolescence¹⁵⁸ ». D'après Pauline Kergomard, il faut malgré tout rompre le cercle vicieux de l'éducation en vase clos, qui, en créant des frustrations, engendre des comportements déviants, qui justifient en retour la séparation des sexes. C'est précisément parce que les lycéens sont élevés entre garçons qu'ils se comportent mal :

Tant que les parents [... se] débarrasseront [de leurs enfants] pour les mettre dans des boîtes où ils seront presque sans air et presque sans lumière, il est évident que [...] quand les jeunes gens sort[iront] de ces établissements, où la femme n'entre jamais, ils [auront] besoin, ne serait-ce que de voir la physionomie d'une femme ; et, ma foi ! malheureusement, ils [iront] en chercher où ils en trouvent ; et ce qu'ils trouvent est véritablement très désolant¹⁵⁹.

Alors que les détracteurs de la mixité pointent les potentielles déviances sexuelles qu'elle entraînerait, Pauline Kergomard considère que c'est au contraire le principe de séparation des sexes qui est à l'origine de l'intérêt malsain des adolescents pour la sexualité. Si l'inspectrice critique les

154 Clotilde Dissard, « La tribune : La coéducation des sexes en France, ses origines, son histoire, ses tendances », *La Fronde*, 28 juin 1898.

155 Clotilde Dissard, « La tribune : La coéducation des sexes en France », *La Fronde*, 29 juin 1898.

156 Clotilde Dissard, « La tribune : La coéducation des sexes en France », *La Fronde*, 30 juin 1898.

157 Voir Pauline Kergomard, « L'éducation de la jeune fille au Congrès des Œuvres et institutions féminines », *La Fronde*, 8 juillet 1900.

158 Rebecca Rogers, « La difficile mixité de l'enseignement secondaire », in Rebecca Rogers (dir.) (préface de Geneviève Fraisse), *La mixité dans l'éducation*, op. cit., p. 99-100.

159 Pauline Kergomard, intervention du 7 septembre 1900, in actes du Congrès international de la condition et des droits des femmes, op. cit., p. 183.

internats masculins, elle n'épargne pas les pensionnats de filles¹⁶⁰. Elle fait le portrait d'une interne : « Pendant que ses contemporaines, élevées dans la famille [...] se remémorent les fadaïses de leur dernier valseur – ce qui ne fait de mal à personne – l'interne rêve d'une de ses compagnes dans laquelle elle croit avoir trouvé l'âme-sœur¹⁶¹. » Pauline Kergomard considère comme tout à fait normale l'attirance que des filles peuvent ressentir pour des garçons de leur âge, et montre au contraire combien la non-mixité imposée au quotidien est contre-nature : elle pousserait les garçons à fréquenter des prostituées et conduirait les filles sur le chemin de l'homosexualité.

Si, pour Pauline Kergomard, il faut s'acheminer vers la coéducation à tout âge, cela ne peut se faire sans une profonde évolution des mentalités des enseignants, y compris dans le primaire : « Les institutrices et les instituteurs qui ont aujourd'hui 45 ans ont été élevés dans les écoles normales de l'Empire. [...] Il est évident que cet esprit n'allait pas à la coéducation, puisque c'était un esprit éminemment clérical¹⁶². » Faisant de l'Église la grande coupable, Pauline Kergomard affirme que les rares écoles mixtes qui fonctionnent dans les zones rurales ne donnent pas les résultats escomptés. Lors d'une visite, elle voit garçons et filles jouer séparément dans la cour :

Je dis à l'institutrice, qui était une femme du temps de l'Empire, et même d'avant :

- Ne croyez-vous pas, madame, que si ces enfants jouaient ensemble, le jeu y gagnerait en vie, en animation ?

Elle me dit : - Madame l'inspectrice générale, c'est très délicat ce que vous me demandez. Songez donc ! Les petits garçons, ils ont quelquefois des postures !

- Il est évident, répliquai-je, que, dans une école mixte, la surveillance de l'institutrice est plus délicate. [...] Mais ne pensez-vous pas qu'avec une bonne direction vous pourriez faire jouer ces enfants ensemble ?

Alors elle me répondit :

- Eh bien, madame, j'ai des garçons et des filles, je n'ai jamais eu l'idée de les faire coucher ensemble.

L'idée de mixité dans un jeu anodin éveille inévitablement la crainte de dérives sexuelles. Au contraire, les militants de la coéducation déclarent que, loin d'inciter les élèves au péché de chair, l'école mixte désexualise les relations entre les enfants. D'après Marguerite Bodin, « dans la vie studieuse menée en commun, la pensée du sexe s'atténu[e], disparai[t] même¹⁶³ ». Cependant, appliquée par un corps enseignant imprégné de défiance, la coéducation qui existe alors en France n'est qu'un coenseignement ou une coinstruction, c'est-à-dire, selon la définition fournie par

160 La critique de l'internat par Pauline Kergomard s'inscrit dans une longue tradition au XIX^e siècle. Voir Patrick Clastres, « L'internat public au XIX^e siècle : question politique ou pédagogique ? », art. cit.

161 Pauline Kergomard, « La tribune : Encore l'internat, l'internat envisagé au point de vue féminin », *La Fronde*, 24 août 1898.

162 Pauline Kergomard, intervention du 7 septembre 1900, in actes du *Congrès international de la condition et des droits des femmes*, op. cit., p. 183.

163 Marguerite Bodin, *Les Surprises de l'école mixte*, op. cit., p. 22.

Geneviève Pezeu, un régime « où les élèves des deux sexes ne se trouvent réunis que pendant les heures de classe pour recevoir une instruction commune [...] en dehors de laquelle toutes [les] relations cessent¹⁶⁴ ». Pauline Kergomard ne s'en satisfait pas : elle appelle de ses vœux une véritable coéducation dans laquelle les enfants seraient mélangés dans toutes leurs activités et où l'appartenance de sexe n'apparaîtrait plus comme un critère déterminant de l'organisation scolaire. Elle va plus loin en déclarant que la généralisation de la mixité est un impératif politique :

Il nous faut [la coéducation] si nous voulons être la grande République issue de la Révolution de 1789 ; il nous faut la coéducation pour que les êtres soient moraux et sachent pourquoi. [...] Il faut que nous ayons un esprit nouveau qui remplace [...] l'esprit du confessionnal, lequel, de l'éducation en commun, qui est presque le remède de notre conscience française, ferait un abominable poison¹⁶⁵.

Si la République repose sur la vertu des citoyens, alors la vertu doit être transmise à l'école, non par la privation des libertés, mais par l'enseignement de la responsabilité personnelle et de la dignité individuelle. L'individu moral n'est pas celui à qui on a retiré tous les moyens de faire le mal, c'est celui qui contrôle seul ses tentations et fait en toute conscience le choix du bien.

C) Cempuis et L'Avenir social : les expériences concrètes de coéducation en débat

Les défenseurs de l'école mixte veulent faire de la coéducation un instrument de transformation sociale. Ce n'est pas un hasard si l'expérience la plus marquante au tournant du siècle émane d'un militant de l'Internationale, qui remet radicalement en question la société dans laquelle il vit. Paul Robin dirige Cempuis entre 1880 et 1894. Il y accueille des jeunes de quatre à 16 ans. Comme le souligne Maria Vérone dans *La Fronde*, cette expérience pédagogique est la seule, avant 1900, où la coéducation soit pratiquée en France dans un objectif pédagogique et non par souci d'économie¹⁶⁶. Mais en 1894, l'orphelinat est victime d'une campagne de presse : *La Libre Parole* le décrit comme une « porcherie municipale », où les garçons et les filles, mélangés au quotidien, seraient encouragés au vice¹⁶⁷. Suzanne Brès, inspectrice générale des écoles maternelles, est dépêchée sur les lieux : « Rien de plus familial [...] : il [y] règne [...] le mélange de bonne camaraderie et de petites brusqueries qui sont fort ordinaires entre enfants dans les familles [...] : on s'entraide, on se brouille et se réconcilie sans la moindre considération de sexe¹⁶⁸. »

164 Définition de 1912 fournie par G. F. Burness et rapportée par Geneviève Pezeu, dans sa thèse *Coéducation, coenseignement, mixité*, op. cit., p. 29.

165 Pauline Kergomard, intervention du 7 septembre 1900, in actes du *Congrès international de la condition et des droits des femmes*, op. cit., p. 183.

166 Maria Vérone, « L'enseignement primaire en Suisse », *La Fronde*, 16 juillet 1902 - la mixité s'explique la plupart du temps par le désir d'éviter l'entretien d'une école de filles et d'une école de garçons sur un même territoire rural.

167 Voir Christiane Demeulenaere-Douyère, « Un précurseur de la mixité : Paul Robin et la coéducation des sexes », *Clio*, 2003, n°18, p. 125-132.

168 Citée in *Ibid.*

Malgré ce rapport et le soutien de personnalités comme Ferdinand Buisson et Pauline Kergomard, Paul Robin est révoqué en 1894. Le scandale éclabousse ses alliés : on s'en prend à l'inspectrice générale en écrivant que « l'anarchiste Robin a toujours trouvé dans Mme Kergomard un défenseur zélé et une amie fidèle¹⁶⁹ ». Il est vrai que cette dernière, dans un de ses rapports, avait présenté Robin comme « un esprit original, novateur, propagandiste, servi par une instruction quasi universelle, animé par une foi profonde¹⁷⁰ ». Envoyée à Cempuis en 1892, elle mène une enquête qui conclut, deux ans avant Suzanne Brès, à la pertinence de cette expérience éducative.

En 1898, dans *La Fronde*, Mary Léopold-Lacour, épouse du militant féministe Léopold Lacour, jette la lumière sur le scandale qui éclabousse l'orphelinat. Elle fait de la défense de Robin un devoir à la fois féministe et dreyfusard. Pour elle, « l'Affaire de Cempuis [est] l'aînée de quatre ans de l'Affaire actuelle¹⁷¹ ». Comme l'affaire Dreyfus, celle de Cempuis repose sur une immense calomnie bénéficiant du soutien tacite d'un ministère – ici celui de l'Instruction publique – ainsi que de la Chambre des députés, qui, poussés par une campagne de presse diffamante, préférèrent donner raison à l'opinion qu'instruire un procès équitable contre celui qui fait office de bouc émissaire. Paul Robin trouve contre lui les mêmes que ceux qui se déchaînent contre Dreyfus : *La Libre parole* entraîne derrière elle la droite nationaliste. Les intellectuelles de *La Fronde* soutiennent quant à elles unanimement le directeur de Cempuis et, plus largement, le principe de la coéducation.

D'autres initiatives succèdent à Cempuis. Madeleine Vernet, qui avait dénoncé dans *Pages libres* le traitement réservé aux pupilles de l'Assistance publique, fonde à ses frais un orphelinat mixte en 1906. Il s'agit d'offrir aux enfants pauvres une éducation qui développe leur personnalité et leur inculque non la résignation, mais la combattivité. À l'image de l'Orphelinat Prévost, où Robin et sa femme – que tout le monde appelle « maman » – élevaient les petits comme leurs enfants, Madeleine Vernet se veut la mère de tous ses pupilles. Dans ces circonstances, toute idée de séparation des sexes lui semble une hérésie. Pourtant, elle et son compagnon Louis Tribier se voient imposer la fermeture de leur école mixte, qui fonctionne dans les murs de l'orphelinat. Ils doivent envoyer les enfants à l'école publique. L'Avenir social ayant le statut de pension de famille, le couple est autorisé à maintenir la mixité dans l'orphelinat, mais sans école, l'œuvre est amputée. Confrontée aux tracasseries administratives, Madeleine Vernet se lance dans un réquisitoire contre le système scolaire français. D'après elle, en séparant garçons et filles, on développe chez le garçon la force physique et l'énergie morale alors qu'on encourage chez la fillette la passivité et la docilité. L'enseignement est par ailleurs toujours donné de manière plus substantielle aux garçons : « Que les féministes farouches y songent : il faut revendiquer pour la femme [...] sa libération intellectuelle. [...] Empêcher la coéducation complète sous prétexte de mœurs [...] cach[e] le véritable motif qui est de faire deux enseignements séparés et distincts : celui des filles et celui des garçons¹⁷². »

169 *L'Avenir du Lot-et-Garonne*, coupure de presse figurant au dossier de Pauline Kergomard, F/17/23588/B.

170 Citée par Mary Léopold-Lacour, « M. Paul Robin », *La Fronde*, 14 septembre 1898.

171 Mary Léopold-Lacour, « M. Paul Robin », *La Fronde*, 14 septembre 1898.

172 Madeleine Vernet, « La coéducation », in Madeleine Vernet, *L'Avenir social*, op. cit., p. 47-51.

Pour Madeleine Vernet, le refus de la mixité scolaire s'expliquerait par le désir de maintenir pour les filles un enseignement au rabais et d'entretenir ainsi leur subordination économique, politique et sociale. Elle est persuadée que lorsque les barrières entre filles et garçons tomberont à l'école, elles tomberont aussi dans le monde du travail et dans la société. À l'instar de Paul Robin, la fondatrice de *L'Avenir social* s'inscrit dans une idéologie d'avant-garde marquée à la fois par le féminisme, le socialisme et la libre-pensée. Marie Bonneviel, frondeuse, syndicaliste et ancienne institutrice, est son premier soutien : « Nous voulons des êtres *libres* dans la Cité future ? Dégageons nos enfants du préjugé de sexe, comme du préjugé de race, comme du préjugé religieux, comme de tout préjugé¹⁷³. » Elle fait l'éloge de la convergence des militantismes à *L'Avenir social*.

D) Une victoire féministe : naissance d'un mouvement national en faveur de la coéducation (1905-1906)

Si *L'Avenir social* reprend le flambeau de l'Orphelinat Prévost, ce dernier continue de servir de repoussoir à la coéducation dans l'école publique. Ainsi, en 1906, Gabriel Compayré publie dans la *Revue pédagogique* un article où il s'oppose à toute généralisation de la coéducation. Il considère que « le seul essai complet et authentique qui en ait été fait en France [...] n'a pas été de nature à lui faire une bonne réputation¹⁷⁴. » Alors même que le tapage médiatique autour de Cempuis ne reposait sur aucun fondement, un recteur de l'Instruction publique réutilise l'événement comme argument contre le principe de la coéducation. Compayré craint que l'assimilation des enseignements entre filles et garçons détourne les femmes de leur destin. La coéducation tendrait à créer des êtres « insexués » et aboutirait à « une sorte d'hermaphrodisme moral ».

Si Gabriel Compayré confie un tel article à la *Revue pédagogique* en 1906, c'est parce qu'il sent un mouvement d'opinion se manifester en faveur de la coéducation. Est-ce la fondation de *L'Avenir social* en 1906 qui motive sa mise en garde ? Est-ce le succès de la publication, par Marguerite Bodin, des *Surprises de l'école mixte* en 1905 ? Est-ce le vœu du Congrès des amicales des institutrices et instituteurs réuni à Lille en 1905, qui prône une politique volontariste de coéducation¹⁷⁵ ? Ce qui est certain en tout cas, c'est que les choses sont en train de bouger. Pour preuve, le fait que les représentants du personnel primaire – dont Albertine Eidenschenk – déposent en 1906 au CSIP un vœu pour multiplier les expériences de classes mixtes dans les petites écoles¹⁷⁶. La section permanente valide cette demande et reconnaît l'intérêt pédagogique à diviser les enfants par classes d'âge plutôt que par appartenance de sexe. Elle pose cependant une condition : le conseil départemental, le conseil municipal et les familles doivent approuver l'initiative, qui n'est d'abord qu'expérimentale. Ainsi, comme le rappelle Frédéric Mole, rien ne pousse à conclure que cette « politique de gémination s'accompagne, de la part des pouvoirs publics, d'une remise en cause des

173 Marie Bonneviel, « L'œuvre d'Épône et la Coéducation », in Madeleine Vernet, *L'Avenir social*, op. cit., p. 33-35.

174 Gabriel Compayré, « La coéducation des sexes aux États-Unis », *Revue pédagogique*, octobre 1906.

175 Voir Frédéric Mole, *L'École laïque pour une République sociale*, op. cit., p. 167.

176 Vœu daté du 12 octobre 1906, procès-verbaux des séances du CSIP, F/17/13643.

rapports de genre¹⁷⁷ ». En effet, les arguments de l'efficacité pédagogique et de la réduction des coûts sont beaucoup plus mobilisés par l'administration qu'un quelconque désir de faire évoluer les rapports entre les sexes.

Quel rôle l'ouvrage de Marguerite Bodin joue-t-il dans ce mouvement en faveur de la coéducation ? Si dès 1900, l'institutrice fait l'apologie de la mixité dans *La Fronde*, c'est son livre qui la rend célèbre. Marguerite Bodin, qui partage les mêmes convictions que Madeleine Vernet et adhère à *L'Avenir social*, présente elle aussi l'école comme l'esquisse d'une société nouvelle : « Réunissez des enfants dans une école : Voilà pour eux l'apprentissage de la société qui commence¹⁷⁸. » L'institutrice rappelle que la personnalité d'un être humain ne peut se résumer à son appartenance de sexe, et que l'école doit avoir pour mission de développer l'originalité de chacun :

Parce qu'on se fait tel idéal de la femme, tel autre de l'homme, on parque d'un côté les fillettes, de l'autre les garçonnets, pensant, sans l'avoir pratiquée, que l'éducation en commun serait déplorable. [...] Non, la coéducation intégrale n'aura pas pour résultat de couler tous les esprits dans le même moule ! Si vous saviez au contraire combien elle dispose à l'originalité du caractère¹⁷⁹ !

Pauline Kergomard va plus loin. Elle affirme que petits, les enfants sont les mêmes, et que c'est précisément l'éducation qui leur enseigne la différence entre les sexes. Dans un texte publié en 1899 dans *La Fronde*, elle désessentialise les genres féminin et masculin, montrant comment les caractéristiques de la féminité et de la masculinité sont inculquées aux fillettes et aux garçonnets par des systèmes d'interdictions et d'incitations¹⁸⁰. L'inspectrice générale désapprouve cette éducation différentialiste. Elle se réjouit que, parmi ses petits-enfants, plusieurs garçons adorent les poupées et qu'au contraire, sa petite-fille grimpe aux arbres. Elle s'adresse aux éducateurs : « Aurez-vous le [...] triste courage de développer, chez [le garçon], ce que vous étoufferez [...] chez [la fille] ? [...] Votre premier devoir c'est de respecter les facultés de l'âme qui sont *toutes* en germe dans les deux sexes. » Une fillette ne doit-elle pas apprendre à être courageuse, audacieuse et forte autant qu'un garçon doit savoir être attentionné envers ses semblables¹⁸¹ ? Il n'y a pas de qualités propres à un sexe : toutes les vertus devraient être enseignées aux enfants.

Dans un article publié en 1905 et intitulé « Les facteurs sociologiques de la psychologie féminine », Madeleine Pelletier reprend cette idée de « sexe psychologique » inculqué aux enfants dès leur naissance. Comme Pauline Kergomard, elle distingue sexe biologique et sexe social. Convaincue qu'à l'origine, les mentalités du garçon et de la fille sont les mêmes, Madeleine

177 Frédéric Mole, « La "coéducation des sexes" en débat », in Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel (dir.), « Mixité et éducation », *Clio*, 2003, n°18, p. 43-63.

178 Marguerite Bodin, « Questions / réponses : l'éducation dans la famille », *La Fronde*, 17 février 1901.

179 Marguerite Bodin, « Questions / réponses : la coéducation », *La Fronde*, 3 mars 1901.

180 Pauline Kergomard, « Éducation à rebours », *La Fronde*, 14 décembre 1899.

181 Pauline Kergomard, « La tribune : À travers l'éducation, la coéducation », *La Fronde*, 14 janvier 1898.

Pelletier définit l'éducation féministe par la suppression de toutes les pratiques éducatives qui tendent à construire la différence des sexes¹⁸². En promouvant la masculinisation des petites filles dans une perspective d'émancipation, Madeleine Pelletier fait cependant exception. La grande majorité des militantes de la coéducation se contente de réclamer la fin de l'éducation unisexuelle, considérée comme une matrice des inégalités de sexe. Ainsi, à la veille de la Grande Guerre, Pauline Rebour, professeure dans une école primaire supérieure, déclare dans *L'École nouvelle*, pourtant longtemps assez réticente envers la mixité scolaire¹⁸³, que « la grande coupable, [...] c'est l'éducation, non seulement parce qu'elle élève pour une tâche différente le petit garçon et la petite fille, mais encore parce qu'elle enracine en eux des préjugés antiféministes¹⁸⁴ ». Élevés côte à côte, garçons et filles apprennent au contraire à voir en l'autre un semblable. Marie Bonneviel écrit ainsi : « Nous rêvons d'égalité ? Préparons-la par l'éducation en commun dans l'école, afin que les individus des deux sexes se puissent considérer ensuite comme égaux dans la société¹⁸⁵. »

E) La coéducation, synonyme d'assimilation des programmes entre filles et garçons ?

Si garçons et filles doivent être élevés dans l'égalité, cela signifie-t-il qu'il faut leur donner une éducation identique ? N'est-il pas nécessaire que les filles bénéficient d'une instruction particulière, notamment au sujet des devoirs de la maternité ? C'est l'avis de certaines féministes, dont Louise Debor dans *La Fronde*¹⁸⁶. Pauline Kergomard préférerait pour sa part rendre mixtes des enseignements jusqu'alors féminins. Ainsi, elle soutient la proposition de Suzanne Brès au Congrès de l'enseignement primaire de 1900 qui préconise de mettre l'éducation ménagère au programme des garçons : l'objectif est, à long terme, de dissuader les hommes de considérer les femmes comme leurs servantes¹⁸⁷. Odette Laguerre défend aussi les cours ménagers pour les garçons :

Qui donc a créé ce préjugé qui fait que tant d'hommes rougiraient d'être surpris chez eux essuyant la vaisselle [...], et que les petits garçons se croiraient déshonorés d'apprendre à coudre ? Ce ne sont, certes, pas les féministes. Ils s'efforcent, au contraire, par la coéducation, de le déraciner ; [...] ils déclarent que si le travail ménager est honorable pour la femme, il l'est aussi pour l'homme ; que s'il avilit quiconque s'y livre, il n'y a aucune raison pour que la femme seule y soit astreinte¹⁸⁸.

182 Voir Claude Zaidman, « Madeleine Pelletier et l'éducation des filles », *Les cahiers du CEDREF* [En ligne], 15 | 2007, mis en ligne le 10 novembre 2009, consulté le 31 juillet 2020, <http://journals.openedition.org/cedref/388>
Voir aussi Bérengère Kolly, « Du féminisme dans et par l'éducation. Regard sur *L'Éducation féministe des filles* de Madeleine Pelletier (1914) », *Le Télémaque*, 2013/1, n°43, p. 127-138 et Christine Bard (dir.), *Madeleine Pelletier : logique et infortunes d'un combat pour l'égalité*, Paris, Côté-femmes, 1992, 209 p.

183 Après le Congrès des amicales de 1905 qui vote en faveur de la coéducation, *L'École nouvelle* déclare : « Nous sommes allés trop loin » (Frédéric Mole, *L'École laïque pour une République sociale*, op. cit., p. 180).

184 P. Rebour, « Propos féministes », *L'École nouvelle*, 8 mars 1913.

185 Marie Bonneviel, « L'œuvre d'Épône et la Coéducation », in Madeleine Vernet, *L'Avenir social*, op. cit., p. 33-35.

186 Louise Debor, « Seconde lettre ouverte à Madame Maria Pognon », *La Fronde*, 29 novembre 1899.

187 Pauline Kergomard, « Enseignement primaire », *La Fronde*, 4 août 1900.

188 Odette Laguerre, « Chronique féministe : la femme au foyer », *Annales de la jeunesse laïque*, mai 1905.

Odette Laguerre ajoute qu'aucune femme ne devrait être considérée comme la « servante légale et gratuite de son mari » ou comme une « machine à faire les enfants et la soupe ». Ces termes crus contrastent avec le discours dominant qui valorise le rôle domestique des femmes pour obtenir leur consentement à leur réclusion dans la sphère privée. Juliette Rennes a montré comment les féministes de la Belle Époque démystifient cette doxa : contre la « fée du logis », certaines parlent de « reine de l'eau de vaisselle et des chaussettes trouées¹⁸⁹ ». Il s'agit, pour les féministes, de faire triompher leurs propres dénominations contre celles de l'adversaire. Dans cette logique, Pauline Kergomard répond à un homme qui considère le mari comme le chef de l'union conjugale et la femme comme la directrice du ménage : « Qu'entendez-vous par ménage ? Concevez-vous que l'homme doit être le chef de famille, et la femme le chef de la batterie de cuisine¹⁹⁰ ? »

De même, l'inspectrice générale fait remarquer en 1900 que, bien qu'on enseigne aux filles la couture, dont on dit qu'elle correspond admirablement aux compétences féminines, la présidence de l'examen des travaux de couture envoyés à l'Exposition universelle a été confiée à un homme¹⁹¹. La couture est-elle féminine lorsqu'elle relève du raccommodage et masculine lorsqu'elle donne accès à un poste de prestige ? Pour Pauline Kergomard, s'il est nécessaire que la jeune fille soit préparée aux tâches qui l'attendent dans sa vie d'adulte, la solution ne réside pas dans l'introduction de cours d'économie domestique à l'école. En effet, c'est « l'expérience [qui est] de première nécessité¹⁹² ». Or, comment les jeunes filles peuvent-elles acquérir une expérience domestique dans un système qui les enferme quotidiennement à l'internat et les tient éloignées de la vie familiale ? Les cours d'économie domestique paraissent à l'inspectrice totalement artificiels.

Lors du Congrès international de l'enseignement primaire de 1900, Denise Billotey, membre de la Société pour l'étude psychologique de l'enfant et future membre du Comité des dames de la Ligue de l'enseignement, s'exprime en faveur de la mixité scolaire et de l'identité d'instruction entre filles et garçons¹⁹³. Elle critique les leçons de morale qui leur vantent les qualités d'effacement et considère au contraire que l'encouragement à l'initiative individuelle et à l'autonomie de la conscience devraient être uniformément inculqués à tous les écoliers. Mais l'idée d'enseigner la même morale pour les deux sexes n'est pas acquise. Ainsi, lorsqu'en 1911, Louise Renard s'adresse à Pauline Kergomard pour obtenir des informations sur les lycées de filles en prévision d'une conférence, l'inspectrice générale est navrée « de voir que notre école laïque [fait] encore avaler, par toutes petites doses, la morale accommodée aux soi-disant besoins de la femme¹⁹⁴ ».

En septembre 1907, Mlle Rousson, professeure de lycée, conteste au Congrès de la fédération des jeunesses laïques du Gard l'éducation qui fait de la jeune fille une personne « effacée dans la société, [...] servante [...] de son mari, de ses fils ; résignée à son sort, puisqu'on lui fait croire que la

189 Juliette Rennes, *Le mérite et la nature*, op. cit., p. 18.

190 Pauline Kergomard, *Libres entretiens de l'Union pour la vérité*, 5ème série, n°1, 15 novembre 1908, p. 27.

191 Pauline Kergomard, « Une statistique suggestive », *La Fronde*, 7 janvier 1900.

192 Pauline Kergomard, « La tribune : Encore l'internat, l'internat envisagé au point de vue féminin », *La Fronde*, 24 août 1898.

193 Mlle Billotey, « À propos de l'éducation morale des jeunes filles », *Bulletin des fontenaysiennes*, janvier 1901.

194 Lettre de Pauline Kergomard à Louise Renard, 28 juillet 1911, Ms2607, BHVP.

résignation est une vertu ; incapable [...] d'émettre une opinion personnelle, puisqu'on lui enseigne qu'elle devrait fuir comme un péché toute originalité¹⁹⁵. » Mlle Rousson réclame pour les filles le droit d'étudier les mêmes matières que les garçons. Elle raille le discours qui consiste à limiter les contenus d'enseignement pour leur éviter le surmenage : « Sous prétexte de [les] protéger, on [les] traite en mineure[s] ». D'après elle, l'instruction différentialiste a pour but d'interdire aux femmes l'accès aux mêmes études et carrières que les hommes. Elle conclut par un appel à la coéducation à tout niveau. Mais les barrières de sexe ne sont pas les seules qu'il faut abattre : « Nous voulons que cette instruction soit non [un] privilège [...], mais qu'elle s'étende à toutes [...], sans distinction de fortune. C'est demander la gratuité de l'enseignement à tous les degrés, sans autre obstacle au développement intellectuel de chacune que les limites même de son intelligence. »

À l'instar de Mlle Rousson, chez beaucoup d'intellectuelles dont Pauline Kergomard, Marie Baertschi, Albertine Eidenschenk et Jeanne Desparmet-Ruello, la remise en question des privilèges de sexe va de pair avec celle des privilèges de classe. Comme le rappelle Nicole Mosconi, au contraire, pour ceux qui désirent préserver l'ordre des sexes et l'ordre social, « la question est de savoir si [les inégalités] (entre les classes et entre les sexes) [sont] mieux conservé[es] par l'ignorance ou par un savoir *modéré* qui permette de maîtriser les mouvements sauvages de révolte et d'assurer une acceptation raisonnée de sa "condition"¹⁹⁶ ». À l'inverse, les intellectuelles étudiées ici voient l'école non comme un moyen d'assurer l'acceptation de leur condition par les personnes en situation de domination, mais comme un instrument de changement social.

F) Contre la misogynie d'un système : pour une éducation féministe des filles

Si la coéducation joue un rôle pivot dans le combat pour une éducation féministe des filles, elle n'en est qu'un élément. Aux yeux de ses partisans, elle n'aurait d'effet que si tout le système évoluait en profondeur. Pauline Kergomard déplore ainsi la misogynie des manuels scolaires et des conseils donnés aux enseignants dans les journaux pédagogiques. En 1899, elle reproduit dans *La Fronde* ce qu'elle vient de lire dans une revue : « Nous avons demandé à l'homme la franchise, le courage, la justice. Toutes autres sont les vertus que nous souhaitons trouver chez la femme [...]. La vérité c'est que, par sa nature même, elle est peu portée à pratiquer ces vertus¹⁹⁷. » L'inspectrice s'insurge : comment inculquer au garçon le respect des femmes quand elles sont présentées dans la littérature pédagogique comme injustes, craintives et menteuses par essence !

Le contenu des revues pédagogiques et des manuels scolaires fait débat à la Belle Époque¹⁹⁸. Dans la tribune féministe qu'elle tient dans *L'École nouvelle*, Pauline Rebour s'en prend aux livres

195 Mlle E. Rousson, « L'éducation de la femme, rapport présenté au Congrès de la fédération des jeunesses laïques du Gard », *Annales de la jeunesse laïque*, septembre 1907.

196 Nicole Mosconi, « Conclusion », in Rebecca Rogers (dir.), *La mixité dans l'éducation*, op. cit., p. 197-212. Nous soulignons.

197 Cité par Pauline Kergomard, « Éducation à rebours », *La Fronde*, 14 décembre 1899.

198 Voir notamment Linda L. Clark, *Schooling the Daughters of Marianne, Textbooks and the Socialization of Girls in Modern French Primary Schools*, Albany, State University of New York Press, 1984, 224 p.

d'école : « je suis désolée, quand je vois que les préjugés contre lesquels nous luttons se retrouvent dans nos manuels scolaires [...] et surtout dans nos leçons de morale¹⁹⁹. » En 1913, elle fait l'apologie de manuels d'histoire où sont mentionnés les pays où les femmes peuvent voter, comme en Australie et dans certains États américains : « [Ces livres] nous rendront le grand service de présenter à nos élèves la réforme *réalisée* qui, bonne au-delà de telle frontière, aura peut-être une chance de plus de n'être pas considérée comme dangereuse en deçà²⁰⁰. »

Un an plus tard, l'Union française pour le suffrage des femmes met au vote plusieurs vœux lors de son congrès. Les revues pédagogiques sont priées de ne plus donner de modèles de dictée où est affirmée l'infériorité de la femme. De même, les manuels scolaires doivent se prémunir de tout antiféminisme. Enfin, le congrès souhaite que la propagande féministe s'exerce avec force auprès des enseignants dans les écoles normales, où sont formés les instituteurs et institutrices²⁰¹.

Ce désir de faire de l'école un tremplin vers la citoyenneté féminine apparaît dans le discours de quelques pionnières dès le tournant du XX^e siècle. Ainsi, lorsqu'au Congrès de l'enseignement secondaire de 1902, Gustave Téry déclare que « l'enseignement civique a pour objet la vie de la cité, c'est-à-dire la politique²⁰² », Jeanne Desparmet-Ruello rappelle que dans cette définition, il n'est jamais question des jeunes filles : elle réclame donc que l'enseignement civique soit aussi une vraie préparation à la citoyenneté dans les lycées féminins. Elle déclare que « la femme, loin d'être une quantité négligeable, est un instrument dont les partis adverses savent admirablement se servir pour propager leurs idées²⁰³ ». Dans ce contexte, elle appelle à sensibiliser les jeunes filles à leur futur rôle de citoyennes et emporte l'adhésion du congrès.

Dans l'enseignement primaire, il est aussi question de préparer les fillettes à la citoyenneté. Marguerite Bodin commente, avec ses élèves, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, qui provoque des questions sur les droits des femmes²⁰⁴. Les enfants concluent par eux-mêmes que dans toutes les questions politiques, les hommes sont à la fois juge et partie. Par ailleurs, lorsqu'il s'agit de prendre une décision collective à l'échelle de la classe, Marguerite Bodin fait voter tous les élèves – garçons et filles confondus : « On croirait vraiment qu'elle a l'intention de rendre familier à ses garçons et à ses filles ce petit bulletin de vote qu'avec tant de plaisir on met dans [une] casquette²⁰⁵. » Quel que soit leur sexe, les élèves finissent par demander pourquoi, s'il fonctionne pour la classe, ce vote universel n'existe pas à l'échelle de la nation²⁰⁶.

199 P. Rebour, « Propos féministes », *L'École nouvelle*, 8 mars 1913.

200 P. Rebour, « Propos féministes », *L'École nouvelle*, 5 juillet 1913.

201 Jeanne Crouzet-Benaben rapporte les vœux du Congrès dans le « BESJF », *Revue universitaire*, juillet 1914.

202 Cité par Maria Vérone, « Les Congrès : professeurs de l'enseignement secondaire », *La Fronde*, 6 avril 1902.

203 Citée *in Ibid.*

204 Marguerite Bodin, *Les Surprises de l'école mixte*, *op. cit.*, p. 186-201.

205 *Ibid.*, p. 218.

206 Voir Odette Laguerre, « Les surprises de l'école mixte », *Annales de la jeunesse laïque*, février 1906.

G) La France en retard ? Mobilisation des exemples étrangers dans les plaidoyers féministes pour réformer l'école

Dans ces plaidoyers sur la nécessaire réforme de l'instruction des filles, les modèles étrangers sont fréquemment mobilisés. Les États-Unis, pays pionnier, occupent une place centrale. Après la publication du récit de son voyage outre-Atlantique, Marie Dugard devient une référence constamment citée par les féministes. Ses propos sont d'ailleurs souvent détournés dans le sens d'un soutien inconditionnel à la coéducation et à l'instruction féministe, alors même que l'auteure n'a jamais désiré faire de son livre un plaidoyer en faveur du modèle américain.

En 1894, de retour en France, Marie Dugard publie dans la *Revue pédagogique* un article intitulé « De la coéducation des sexes aux États-Unis²⁰⁷ ». Plutôt méfiante envers cette pratique à son arrivée, Marie Dugard est forcée de constater que l'atmosphère des écoles mixtes est « déssexualisée ». La discipline y est même supérieure à celle des écoles non mixtes²⁰⁸. Marie Dugard émet cependant quelques réserves. Lorsqu'elle assiste à une leçon donnée par une professeure à une classe mixte, elle est interpellée par la puérité de l'enseignante et son incapacité à s'adresser à de jeunes hommes²⁰⁹. Elle en conclut qu'une femme ne peut obtenir des garçons tout ce dont ils sont capables intellectuellement, par manque d'énergie virile. La remarque ne manque pas de piquant lorsqu'on connaît la pédagogie de Marie Dugard, aussi peu maternelle que possible²¹⁰. Les inspecteurs, qui constatent qu'elle a sur ses élèves « beaucoup d'autorité, mais une autorité qui n'est ni douce, ni persuasive, ni aimable²¹¹ », déclarent qu'« il n'y a de féminin dans son enseignement, que la légèreté et la douceur de sa parole²¹² ».

À l'issue de son enquête américaine, Marie Dugard conclut que la coéducation est impraticable en France. Pour elle, la réussite de la mixité outre-Atlantique s'explique par le fait qu'elle a été initiée par les *settlers*, dont l'état d'esprit n'a rien à voir avec celui du Vieux Continent. Malgré cette réserve, dans les années qui suivent, l'œuvre de Marie Dugard est constamment reprise par les féministes. Ainsi, Mary Léopold-Lacour la cite au congrès féministe de 1900²¹³ ; la même année, Denise Billotey utilise ses propos au congrès international de l'enseignement primaire²¹⁴ ; en 1911, Mme S. Poirson lui consacre un chapitre dans son livre en faveur de la coéducation²¹⁵.

Les opposants à la mixité cherchent au contraire à décrédibiliser l'expérience de la coéducation aux États-Unis. Au printemps 1903, *La Revue* publie les résultats d'une étude sur les

207 M. Dugard, « De la coéducation des sexes aux États-Unis », *Revue pédagogique*, février 1894.

208 Marie Dugard, *La Société américaine*, Paris, Hachette, 1896, p. 245-247.

209 M. Dugard, « De la coéducation des sexes aux États-Unis », *Revue pédagogique*, février 1894.

210 Voir la description qu'en fait Louise Weiss, *Souvenirs d'une enfance républicaine*, *op. cit.*, p. 69-71.

211 Évaluation de l'inspecteur, 18 janvier 1924, dossier de carrière de Marie Dugard, F/17/23835.

212 Évaluation de l'inspecteur, 5 mai 1888.

213 Mary Léopold-Lacour, intervention du 7 septembre 1900, *in* actes du *Congrès international de la condition et des droits des femmes*, *op. cit.*, p. 158.

214 Mlle Billotey, « À propos de l'éducation morale des filles », *Revue pédagogique*, janvier 1901.

215 Voir Geneviève Pezeu, *Coéducation, coenseignement, mixité*, *op. cit.* p. 22. Le livre de S. Poirson est intitulé *La Co-éducation. Ses causes, ses effets, son avenir*.

filles dans les universités américaines et conclut au « Krack de l'Intellectuelle et [à] l'échec de la coéducation aux États-Unis²¹⁶ ». *La Revue* déclare qu'adolescentes, les filles sont d'abord meilleures que les garçons du fait du développement précoce de leur cerveau, mais que dans le monde du travail, quand il ne s'agit plus d'assimiler des connaissances mais de produire des œuvres originales, les femmes révèlent crûment leur infériorité. Le nombre de femmes éminentes est d'ailleurs très inférieur au nombre d'hommes de valeur dans les carrières ouvertes indistinctement aux deux sexes. Odette Laguerre réagit dans *La Fronde* : « C'est par leurs succès surtout que les étudiantes américaines ont compromis leur cause. [...] Si elles s'étaient contentées modestement du second rang, on n'aurait jamais protesté contre la coéducation. » Devant la controverse déclenchée par son article, *La Revue* mandate Andrée Téry pour une contre-étude²¹⁷. Cette dernière s'adresse aux professeurs d'université français pour obtenir leur avis sur la réussite de leurs étudiantes²¹⁸. Alfred Croiset, doyen de la faculté des lettres de Paris, et Émile Duclaux, directeur de l'Institut Pasteur, s'expriment résolument en faveur de la coéducation à tous les niveaux, tout comme Émile Faguet, malgré son conservatisme politique et social. Harlor, qui rapporte la chose dans *La Fronde*, conclut que la France est prête pour « la coéducation à tous les degrés²¹⁹. »

Dans les années qui suivent, les partisans de la coéducation élargissent le spectre des références étrangères. Dans la *Revue universitaire*, Jeanne Crouzet-Benaben mentionne tous les exemples dont elle a connaissance à l'étranger : l'Allemagne en 1910²²⁰, la Suisse en 1912²²¹, l'Italie en 1913²²². L'exemple italien permet de battre en brèche une objection habituelle à la coéducation consistant à dire que la mixité serait l'apanage des pays protestants. À la veille de la guerre, Jeanne Crouzet-Benaben mobilise même l'exemple argentin : « Le respect traditionnel des races anglo-saxonnes pour la femme existe dans l'Argentine latine²²³ ». L'auteure pointe le retard français devant ces « pays neufs, où les conquêtes de la démocratie sont immédiatement applicables ».

Au modèle de la coéducation s'ajoute un système concurrent, celui des universités de filles, qui se fondent notamment en Grande-Bretagne et aux États-Unis. Les intellectuelles françaises ont du mal à se positionner face à ces initiatives, qui, malgré leur caractère non-mixte, apparaissent comme un ferment de progrès. Marie Dugard présente en 1894 l'université de Wellesley, où les étudiantes étudient les mêmes disciplines que les hommes (langues anciennes, philosophie, sciences – avec dissections !) et quittent l'établissement avec des diplômes à faire valoir sur le marché du

216 Voir Odette Laguerre, « Est-ce un Krack ? », *La Fronde*, 13 juin 1903.

217 Voir le compte-rendu de cette affaire par Harlor, « Coéducation », *La Fronde*, 1^{er} janvier 1904.

218 À ce sujet, voir Carole Christen-Lécuyer, « Les premières étudiantes de l'Université de Paris », *Travail, genre et sociétés*, n°4, 2000, p. 35-50.

219 Harlor, « Coéducation », *La Fronde*, 1^{er} janvier 1904.

220 Jeanne Crouzet-Benaben, « BESJF », *Revue universitaire*, mai 1910.

221 Jeanne Crouzet-Benaben, « BESJF », *Revue universitaire*, février 1912.

222 Jeanne Crouzet-Benaben, « BESJF », *Revue universitaire*, décembre 1913.

223 Jeanne Crouzet-Benaben, « BESJF », *Revue universitaire*, mars 1914.

travail²²⁴. En 1911, Jeanne Crouzet-Benaben décrit le collège de Vassar mais, visiblement embarrassée, se garde de tout jugement²²⁵. Y a-t-il des domaines où la non-mixité serait bénéfique ?

Sans que les universités féminines américaines ne fassent l'objet d'attaques franches de la part des féministes françaises, ces dernières restent sceptiques à l'égard de ce modèle. Lorsqu'en 1900, au Congrès des œuvres et institutions féminines, l'inspecteur général Foncin propose la création de deux écoles de médecine distinctes pour rassembler d'un côté les jeunes filles, de l'autre les garçons, Blanche Edwards-Pilliet s'y oppose franchement et emporte l'adhésion du congrès²²⁶. À l'heure où les lycées de jeunes filles sont accusés de maintenir volontairement leurs élèves à l'écart des diplômes et carrières prestigieux, l'idée de séparer les étudiantes des étudiants n'est pas bien reçue. Dans les rangs féministes, on se méfie de toute formation spécifiquement féminine.

C'est plutôt la mixité dans l'enseignement supérieur qui est retenue comme modèle. Louise Renard publie à ce propos dans *La Femme nouvelle* un éloge du système américain²²⁷. Les relations entre jeunes filles et jeunes gens y sont décrites comme saines, faites de franche camaraderie. Pour l'auteure, la coéducation chez les adolescents et jeunes adultes contient les germes d'un couple nouveau, un couple d'égaux, loin du mariage d'intérêt auquel elle est très réfractaire²²⁸ :

Il arrive souvent qu'étudiants et étudiantes se marient ensemble. Et cela fait, paraît-il, d'excellents ménages, où les cas de divorce sont extrêmement rares [...]. Les jeunes gens ont beaucoup d'estime pour les jeunes filles [...] parce qu'ils les ont trouvées plus travailleuses qu'eux-mêmes. [...] Une fois marié, l'époux sera plutôt fier de l'épouse²²⁹.

La question du mariage est récurrente dans les débats sur la coéducation. En 1911, Louise Renard délivre une conférence où elle prône une réforme du modèle matrimonial et de l'instruction féminine, qui lui est subordonnée²³⁰. Elle voudrait que la jeune fille du XX^e siècle décide elle-même de sa destinée : « Je la rêve [...] choisissant en toute connaissance de cause son futur compagnon de vie. Pour arriver à ce résultat, l'éducation mixte est encore ce qu'on a trouvé de mieux²³¹. » Cette mixité promet de grands changements :

Les deux moitiés de l'humanité [...] pourront se regarder de plain-pied. [...] Ce ne sera pas [...] le duel de deux sexes [...] séparés par leurs idées, leurs habitudes, leurs traditions. [...] Chaque sexe reconnaissant à l'autre une valeur égale – avec des qualités

224 M. Dugard, « Deux jours au collège de Wellesley », *Revue universitaire*, février 1894.

225 Jeanne Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, novembre 1911.

226 Séance du 22 juin, actes du *Deuxième congrès international des œuvres et institutions féminines*, op. cit., p. 237.

227 Louise-Georges Renard, « Sociologie : éducation américaine », *La Femme nouvelle*, mai 1905.

228 Voir Mélanie Fabre, « “C'est un roman d'amour vécu qui vaut bien ceux qu'on invente” : Louise et Georges Renard, amour et politique », art. cit.

229 Louise-Georges Renard, « Sociologie : éducation américaine », *La Femme nouvelle*, mai 1905.

230 Louise-Georges Renard, « Les mères et les filles dans l'évolution sociale actuelle », *La Française*, 12 nov. 1911.

231 Louise-Georges Renard, « Jeunes filles », *La Fronde*, 25 janvier 1898.

différentes, hommes et femmes se traiteront avec une mutuelle estime qui rendra le mariage plus solide et, je pense, le foyer plus heureux²³².

Plusieurs intellectuelles prolongent ce constat en établissant, comme Louise Renard, un lien entre mixité scolaire et promotion du couple d'égaux. C'est le cas de Madeleine Vernet, adepte de l'union libre²³³, qui considère que l'éducation « unisexuelle », parce qu'elle inculque aux adolescents la méfiance envers l'autre sexe, produit inévitablement des « ménages à coups de poing²³⁴ ». Madeleine Vernet et Louis Tribier, obligés de céder au mariage, ne le font qu'avec regret, pour sauver L'Avenir social, et avec la certitude que l'école mixte sera le fondement d'un ordre matrimonial nouveau²³⁵.

H) L'instruction sexuelle à l'école : faire tomber le dernier tabou

La nouvelle conception du couple qui émerge dans les milieux féministes ne va pas sans provoquer de questionnements sur la place de l'instruction sexuelle à l'école²³⁶. Puisque l'idéal de la petite oie blanche, innocente parce qu'ignorante, est de plus en plus considéré comme archaïque, ne faut-il pas rompre complètement avec cette tradition en abordant pendant le temps scolaire les questions relatives à la procréation et à la maternité ? À l'heure du débat sur la mixité scolaire, peut-on continuer à faire comme si garçons et filles devaient n'être jamais confrontés à la sexualité ?

Au tournant du siècle, la campagne pour l'abolition de la prostitution est à l'agenda féministe. Elle s'accompagne d'une dénonciation de la double morale sexuelle. En outre, on s'effraie du nombre de filles-mères²³⁷. À ce problème social s'ajoute le péril vénérien, qui se traduit par une augmentation inquiétante du nombre de syphilitiques. Dans ce contexte, comme l'explique Virginie de Luca Barrusse, « l'éducation sexuelle est conçue comme un instrument de reproduction et de préservation de la race mais ne doit pas être un instrument de débauche²³⁸ ».

L'instruction sexuelle s'inscrit aussi dans une perspective de lutte contre la mortalité infantile et de préservation de la santé des mères. Dès 1900, le Congrès des œuvres et institutions féminines songe à introduire l'enseignement maternel et l'hygiène sexuelle au programme des examens de recrutement des enseignantes. Il est proposé de faire intervenir des doctresses pour présenter ces

232 Brouillon de la conférence « Les mères et les filles dans l'évolution sociale actuelle » au Collège libre des sciences sociales, Ms2543, BHVP.

233 Voir Madeleine Vernet, « Réponse sur *L'Amour libre* », *Pages libres*, novembre 1907.

234 Madeleine Vernet, « La coéducation », in Madeleine Vernet, *L'Avenir social*, op. cit., p. 47-51.

235 Madeleine Vernet citée par Albert Thomas, « À l'avenir social », *L'Humanité*, 23 octobre 1909.

236 Sur la période qui suit, voir Yvonne Knibiehler, « L'éducation sexuelle des filles au XX^e siècle », *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 01 janvier 2005, consulté le 07 septembre 2020. <http://journals.openedition.org/clio/436>.

237 De nombreuses intellectuelles citées ici militent pour le droit à la recherche de la paternité. Voir notamment Odette Laguerre, « Recherche de la paternité », *Annales de la jeunesse laïque*, mars 1905.

238 Virginie de Luca Barrusse, « Le genre de l'éducation à la sexualité des jeunes gens (1900-1940) », *Cahiers du genre*, 2010/2, n°49, p. 155-182.

questions dans les écoles normales féminines²³⁹. Blanche Edwards-Pilliet va plus loin : elle souhaite que les jeunes filles reçoivent des cours relatifs à l'embryogenèse. Une partie des congressistes s'oppose à cette innovation. Clarisse Coignet, pourtant pionnière dans la défense de la coéducation, s'offusque de tout enseignement qui pourrait nuire à l'innocence des adolescentes : « Oh ! Ne touchez pas aux jeunes filles²⁴⁰ ! ». La doctoresse insiste : « La jeune fille doit être maintenue dans une ignorance qu'on appelle de l'innocence, et qui n'est arrivée d'ailleurs qu'à lui faire méconnaître les choses qu'elle devrait savoir – le reste, nous savons toutes qu'elle le sait²⁴¹. » Clarisse Coignet persiste à refuser tout enseignement scientifique de la sexualité et de la maternité pour les filles, considérant que cette tâche revient à la mère. Quitte à renier une vie entière de convictions quant à l'égalité intellectuelle des garçons et des filles, elle déclare que de toute façon, « on ne fait guère de science sérieuse avec les jeunes filles²⁴² ». Sans surprise, Pauline Kergomard prend la défense de Blanche Edwards-Pilliet, mais n'emporte pas l'adhésion du Congrès. Le sujet est trop brûlant, y compris dans les milieux favorables à une réforme de l'instruction féminine.

Cinq ans après ce Congrès, Elsie Masson reprend le combat dans *Pages libres* en proposant d'introduire l'instruction sexuelle à l'école primaire. Elle prend l'exemple de la *Ruskin-School Home* et fait l'éloge des pratiques pédagogiques de son directeur²⁴³. Au sujet de cette « question d'importance primordiale [...] qu'une lâche pudeur fait ignorer complètement dans l'éducation actuelle », elle cite le fondateur de la *Ruskin-School Home* et lui donne raison :

Jusqu'à ce que notre civilisation regarde le problème sexuel résolument en face, ce problème continuera à la menacer [...]. À mesure que l'instinct sexuel se fait sentir chez l'enfant, rien ne lui apprendra plus facilement le respect et la pureté innée des fonctions sexuelles, que ces leçons sur les fleurs en plein air. Je constate à l'honneur de mes enfants, que je peux parler de ces questions, dans une classe où sont mêlés garçons et filles, sans que l'ombre d'un sourire ou d'un regard significatif passe entre eux. [...] Le vrai avenir de nos écoles ne se trouve pas dans la séparation des sexes, mais dans leur coopération... Ce n'est pas en cachant ce qui ne peut être caché, mais en [...] le regardant en face [...] que l'on peut résoudre le problème sexuel d'une façon adéquate.

Pauline Kergomard adopte la même ligne. Lorsque Louise Renard l'interroge sur les lycées de filles, l'inspectrice générale en dénonce la pudibonderie :

Il y a de cela peu d'années, on enseignait la physiologie dans les collèges et lycées de filles à l'aide d'un écorché neutre. [...] Cette science châtrée ne [peut] convenir [...].

239 Voir Louise Debor, « L'enseignement de l'hygiène aux femmes », *La Fronde*, 11 août 1900.

240 Le débat est rapporté par Anne Martin-Fugier dans *La Bourgeoise, op. cit.*, p. 59.

241 *Ibid.*

242 *Ibid.*

243 Elsie Masson, « The Ruskin-School Home », *Pages libres*, 4 mars 1905.

Tous les pays qui comptent s'occupent en ce moment de l'éducation sexuelle ; il a été question d'une enquête [...] et je viens d'écrire au Ministère pour savoir si le projet marche vers sa réalisation, ou s'il a fondu en route. Je ne crois pas me tromper en vous disant que pour les garçons, il y a eu plusieurs conférences en ce sens [...]. Quant aux filles, une seule je crois, et de tout premier ordre (scientifiquement chaste, ou plutôt chastement scientifique) fut faite par Mme Leroy Allais [...]. La seule chose sérieuse, je l'ai faite à la section du Conseil National des Femmes : j'ai mis l'éducation sexuelle à l'étude, et nos vœux seront présentés à la 1ère assemblée générale²⁴⁴.

La lettre de Pauline Kergomard démontre la difficulté d'aborder la sexualité de manière purement scientifique devant un public féminin : le mannequin qu'observent les jeunes filles est asexué, les conférences doivent être « chastement scientifiques ». Jeanne Leroy-Allais, qui publie en 1907 *Comment j'ai instruit mes filles des choses de la maternité*, est aussi l'auteure d'un livre de morale, comme si les deux disciplines étaient intrinsèquement liées. En effet, « telle qu'elle est promue, l'éducation sexuelle est un ensemble [...] de recommandations qui doit permettre aux jeunes gens de mesurer les conséquences de l'acte sexuel pour eux-mêmes, pour leur famille et pour la société²⁴⁵ » : prophylaxie sanitaire et recommandations moralisatrices vont de pair.

Pour sa part, Pauline Kergomard a clairement fait son choix entre deux modes de gestion concurrents de la sexualité : l'un privilégiant la discussion interne à la famille ; l'autre favorisant l'action de médecins et d'éducateurs distribuant l'information sexuelle au nom de l'intérêt collectif du pays²⁴⁶. Consciente de la faillite de beaucoup de familles, l'inspectrice générale opte pour la seconde option. Mais comme elle le souligne, presque toutes les initiatives d'éducation sexuelle ont jusqu'alors été destinées aux garçons. L'instruction sexuelle reste controversée pour les filles, dont il faut respecter la pudeur.

Lorsqu'en 1912, l'inspectrice générale rédige la préface à l'ouvrage du docteur Lucien Mathé intitulé *L'Enseignement de l'hygiène sexuelle à l'école*, elle déclare : « L'Éducation sexuelle est encore – au XX^e siècle – un épouvantail pour trente millions de Français au moins²⁴⁷ ». Elle dénonce les « montagnes de préjugés » qui condamnent l'école à y rester hostile. Pourtant, Pauline Kergomard sait qu'il ne faut pas compter sur les familles à ce sujet : la mère bourgeoise est paralysée par de « dangereuses pudibonderies » et la femme du peuple n'est souvent pas en capacité de fournir des explications. Par ailleurs, « comment exiger de sa fatigue, de son exaspération dans une chambre unique, où tous les actes de la vie sexuelle deviennent grossiers, qu'elle y crée et y fasse régner une ambiance de délicatesse, de respect de soi-même et de respect d'autrui ? »

244 Lettre de Pauline Kergomard à Louise Renard, 28 juillet 1911, Ms2607, BHVP.

245 Virginie de Luca Barrusse, « Le genre de l'éducation à la sexualité des jeunes gens (1900-1940) », art. cit.

246 *Ibid.*

247 Pauline Kergomard, préface à Lucien Mathé, *L'Enseignement de l'hygiène sexuelle à l'école*, 2ème édition, Paris, 1912, p. V-XII.

Pauline Kergomard est consciente de la gravité de la « question sexuelle » dans les milieux populaires. Elle rapporte régulièrement des anecdotes crève-cœur dans *La Fronde* : prostituées à peine pubères, filles de 13 ans sur le point d'être mères, « et ne sachant qui elles devaient accuser de leur grossesse : “C’est peut-être papa ; c’est peut-être mon frère ; est-ce que je sais ? On couche ensemble”²⁴⁸... » Son action au sein de l’Union française pour le sauvetage de l’enfance la met en contact avec des enfants parfois exploités sexuellement. Face à une telle réalité, est-il acceptable que « les enfants des deux sexes [...], ayant obéi à l’obligation scolaire, sortent de l’école sans y avoir appris pourquoi le jeune homme et la jeune fille sont tenus au respect de soi-même²⁴⁹ ? »

L’inspectrice générale soutient par conséquent l’ouvrage du docteur Mathé et estime que les chapitres consacrés à la puberté, à la chasteté et aux maladies vénériennes devront être enseignés à l’école par le médecin scolaire. Dans les établissements de filles, elle suggère que ces leçons soient confiées à une doctoresse en médecine désignée par le ministère.

En 1913, lors du Congrès international des femmes, l’inspectrice réitère cette proposition. Mais Marie Bonneval, Séverine et Louise Compain s’opposent à l’intervention d’une doctoresse dans les écoles, et demandent que l’instruction sexuelle soit rattachée à l’enseignement scientifique dont les enseignants ont la charge. Par ailleurs, le vœu de l’inspectrice générale consistant à faire de l’instruction sexuelle une discipline à part entière est rejeté au Conseil national des femmes françaises, dont Pauline Kergomard préside pourtant la section Éducation où elle avait réussi à imposer la revendication de la coéducation en 1905. Sa proposition est enfin repoussée par le dixième Congrès international des femmes à la veille de la Grande Guerre²⁵⁰.

Pauline Kergomard se désole de rencontrer autant d’adversaires sur cette question centrale. Des mères dont les enfants fréquentent « la laïque » protestent déjà contre l’enseignement de la puériculture « qui oblige leurs filles à voir nus des enfants naissants des deux sexes²⁵¹ » dans les crèches qu’elles visitent. Une fois encore, pour Pauline Kergomard, « cela tient à la pudibonderie de nos mœurs catholiques²⁵² » ! D’après elle, l’école républicaine porte pourtant dans ses gènes la nécessité d’être toujours à l’avant-garde des évolutions sociales, quitte à heurter les préjugés comme elle le fit en se proclamant laïque dans les années 1880. L’inspectrice générale s’en prend au reliquat de morale catholique qui entraverait toute évolution sur le terrain des mœurs. Il est vrai que les catholiques font bloc contre la coéducation et, *a fortiori*, contre l’instruction sexuelle. Rare exception, la vicomtesse d’Adhémar déclare dans le chapitre « Dogmatique de l’amour » de son ouvrage de 1896 que l’adolescente doit être mise au courant des réalités de la sexualité avant d’y être confrontée²⁵³. C’est sur ce point qu’elle est attaquée par ses coreligionnaires : « Mme d’A...

248 Pauline Kergomard, « Encore l’internat – hors d’œuvre nécessaire », *La Fronde*, 25 août 1898.

249 Pauline Kergomard, préface à Lucien Mathé, *L’Enseignement de l’hygiène sexuelle à l’école*, *op. cit.*

250 Ont été consultés deux comptes-rendus. L’un anonyme, « Communications féministes : 10ème congrès international des femmes », *Bulletin des fontenaysiennes*, novembre 1913 ; l’autre de Jeanne Crouzet-Benaben, « Une assemblée de femmes en 1913, le Congrès international de Paris », *La Grande Revue*, 10 juillet 1913.

251 Pauline Kergomard, préface à Lucien Mathé, *L’Enseignement de l’hygiène sexuelle à l’école*, *op. cit.*

252 Pauline Kergomard, « Encore l’internat – l’internat envisagé au point de vue féminin », *La Fronde*, 24 août 1898 – Voir aussi Tolla, « L’éducation physique des jeunes filles », *La Fronde*, 31 juillet 1901.

253 Mme d’Adhémar, *Nouvelle éducation de la femme dans les classes cultivées*, Paris, Perrin, 1896, 292 p.

n'hésite pas à déléguer à l'institutrice la charge des révélations intimes. [...] N'est-ce pas à la mère, et à la mère seule, qu'il appartient de toucher à ces questions graves et délicates entre toutes²⁵⁴ ? »

Quatre ans plus tard, dans *La Femme catholique et la démocratie française*, Mme d'Adhémar ne baisse pas les armes, et fait cette fois un plaidoyer en faveur de la mixité scolaire. D'après elle, les scandales qui ont eu lieu en France – référence à peine voilée à « la porcherie de Cempuis » – ne prouvent rien contre la coéducation si elle est pratiquée en présence d'une religion forte. À l'inverse, le *Bulletin de la SGEE* affiche une forte opposition à la coéducation²⁵⁵ : la pratique est présentée comme immorale et comme une violation de la loi. Le vicaire d'Arras s'insurge contre la décision du CSIP de l'expérimenter à titre exceptionnel²⁵⁶. Le débat relatif à l'instruction sexuelle est quant à lui considéré comme le triomphe du vice dans l'école publique.

1) Trajectoires d'enseignantes féministes : affronter l'institution

Lorsqu'ils émanent de fonctionnaires de l'Instruction publique, comment ces discours iconoclastes sur la coéducation, l'instruction sexuelle ou l'introduction du féminisme à l'école sont-ils reçus par l'administration ? Si Pauline Kergomard, la plus impliquée sur ces questions, bénéficie d'une grande liberté de ton grâce à son statut d'inspectrice générale, plusieurs de ses collègues rencontrent des difficultés. Jeanne Desparmet-Ruello, par exemple, irrite le recteur, qui déclare en 1901 qu'elle « compromet le lycée par sa réputation méritée de féministe exaltée²⁵⁷ ». En 1903, il désapprouve son choix d'introduire plus de 20 garçonnets dans les classes primaires de son lycée, au milieu des petites filles²⁵⁸. La directrice prend en effet seule la décision d'instaurer la coéducation dans son établissement. Car il faut attendre 1916 pour voir la première circulaire autoriser officiellement l'admission, sous conditions, de petits garçons et de petites filles dans les classes primaires des collèges ou lycées qui ne leur sont pas dédiés²⁵⁹. Mais ce sont surtout les prises de position publiques de Jeanne Desparmet-Ruello qui agacent. L'inspecteur général se plaint ainsi qu'elle ait fait, « au congrès féministe [de 1900], un discours déplaisant, qui, heureusement, a été ignoré des familles de ses élèves²⁶⁰ ». La directrice réclamait que le diplôme de fin d'études permette aux lycéennes d'accéder à l'enseignement supérieur. Si une déclaration *a priori* aussi peu subversive déplaît à l'administration, on comprend pourquoi la directrice du lycée de Lyon décide de s'exprimer dans *La Fronde* et dans *La Femme nouvelle* sous un pseudonyme.

De même que celui de Jeanne Desparmet-Ruello, le dossier de Léa Bérard, sévrienne agrégée de lettres, fait état de la désapprobation de l'administration. Sa hiérarchie voit d'un mauvais œil le

254 Compte-rendu de son ouvrage par C. Huit, « Mélanges et notes », *Bulletin de la SGEE*, mai 1896.

255 Voir notamment L. Lescœur, « L'éducation secondaire des jeunes filles et la question des examens », *Bulletin de la SGEE*, août 1884.

256 F. Lejeune, vicaire d'Arras, « La coéducation des sexes », *Bulletin de la SGEE*, avril 1909.

257 Évaluation du recteur, 29 mai 1901, dossier de carrière de Jeanne Desparmet-Ruello, F/17/22067.

258 Évaluation du recteur, 7 mai 1903.

259 Geneviève Pezeu, *Coéducation, coenseignement, mixité, op. cit.*, p. 11.

260 Évaluation de l'inspecteur général, 12 mai 1901, F/17/22067.

fait qu'elle fonde en 1904 *La Femme nouvelle*, auquel collaborent beaucoup de féministes reconnues pour leurs compétences sur les questions éducatives, comme Madeleine Vernet, fondatrice de L'Avenir social, Madeleine Carlier, co-présidente de la Société de l'éducation pacifique, Louise Renard, alors collaboratrice de *La Petite République*, Jeanne Desparmet-Ruello, qui reprend son pseudonyme de frondeuse et Albertine Eidenschenk, bientôt membre du CSIP²⁶¹.

Dès 1894, Léa Bérard caresse le projet de créer une *Revue de l'enseignement féminin*, qui, « tout en ayant un caractère pédagogique, fera une place aux “Droits et devoirs de la femme dans la société”²⁶² ». Dans une lettre où sollicite la collaboration de Georges Renard, elle décrit son projet : « Le Bulletin de Sèvres que nous recevions [...] a cessé d'exister²⁶³. Nous avons l'intention de le remplacer par une publication qui s'adresserait, non à un public restreint, mais au personnel de tout l'enseignement secondaire et [...] primaire supérieur ou professionnel des jeunes filles²⁶⁴. » Sans doute déçue par le manque d'audace de la revue de Camille Sée consacrée à l'enseignement secondaire des jeunes filles, Léa Bérard profite de l'interruption de publication du bulletin des sévriennes pour créer un nouvel organe. Le fait qu'elle réclame la collaboration de Georges Renard est révélateur de son état d'esprit : elle s'adresse à un ancien communal, devenu un intellectuel socialiste et féministe²⁶⁵. L'ancienne sévrienne défend une République sociale, laïque et accueillante pour les femmes. Cela ne va pas sans engendrer de tensions. En cette même année 1894, l'administration demande le déplacement de Léa Bérard alors qu'elle dirige le collège d'Abbeville car son mari et elle collaborent à un journal représentant « la fraction avancée du parti républicain²⁶⁶ », c'est-à-dire la gauche laïque qui se livre à des attaques contre Spuller, le ministre de l'Instruction publique engagé dans une politique de rapprochement avec les catholiques. La collaboration supposée des Bérard à cette feuille serait de nature à « jeter le discrédit sur le collège de jeunes filles ». Dans l'immédiat, Léa Bérard renonce à fonder sa revue.

Il faut attendre 1904 pour qu'elle réalise finalement son projet en intitulant son mensuel *La Femme nouvelle*. Le titre est déjà un programme. Comme l'écrit Florence Rochefort, à la Belle Époque, « la désignation de femmes nouvelles recouvre [...] les multiples expériences féminines d'une inédite liberté de mouvements et de paroles, dont celle [...] des féministes qui se préoccupent concrètement de l'accès collectif des femmes à l'égalité et à l'autonomie²⁶⁷ ». L'expression « femme nouvelle », affichée en première page de la revue, sonne fort. La publication ne se présente pas comme une revue mondaine : elle « traitera sérieusement de choses sérieuses²⁶⁸ ». Malgré le

261 Dans son dossier de carrière, la dénonciation de son militantisme « laïciste » prend le pas sur celle de son engagement féministe, F/17/23836/B.

262 Lettre de Léa Bérard à Georges Renard, 12 mars 1894, Ms2607, BHVP.

263 Il semblerait que le *Bulletin de l'Association des élèves de Sèvres* ait cessé toute publication entre 1890 et 1901.

264 Lettre de Léa Bérard à Georges Renard, 12 mars 1894.

265 Voir sa « Lettre aux femmes », *La Revue socialiste*, novembre 1894. Pour une analyse, Mélanie Fabre, « “C’est un roman d’amour vécu qui vaut bien ceux qu’on invente” : Louise et Georges Renard, amour et politique », art. cit.

Voir la Lettre de Léa Bérard à Georges Renard, 12 mars 1894.

266 Lettre de l'Inspecteur d'Académie de la Somme au recteur de Lille, 16 mai 1894, F/17/23670.

267 Florence Rochefort, « Dreyfusisme et femmes nouvelles », art. cit.

268 Léa Bérard, « Notre programme », *La Femme nouvelle*, 15 avril 1904.

caractère bon teint du programme affiché dans le premier numéro, Léa Bérard se heurte de nouveau à l'hostilité de ses supérieurs. Il faut dire que beaucoup de contributions sont audacieuses, depuis celles d'Albertine Eidenschenk qui considère que les républicains ont élargi l'instruction des femmes pour des motifs égoïstes et sont désormais incapables de mener à bien leur émancipation²⁶⁹, en passant par un article de Madeleine Carlier qui dénonce le mariage bourgeois en comparant le bal mondain à un marché d'esclaves²⁷⁰, jusqu'à l'apologie, par Léopold Rocher, du livre de Marguerite Bodin sur la coéducation²⁷¹. De son côté, le recteur déclare que Léa Bérard a « un peu trop d'activité. Non seulement elle fait la classe, mais elle fait paraître de petits manuels de psychologie et de morale, et elle dirige la Revue Nouvelle (à l'usage des jeunes filles)²⁷². » Est-ce en raison des pressions de sa hiérarchie qu'un an après le lancement de la revue, Léa Bérard écrit à Louise Renard pour lui en céder la direction²⁷³ ? Louise Renard opposant un refus, la publication cesse en 1906, sans toutefois épuiser le dynamisme de Léa Bérard.

Cette dernière crée ainsi des cours d'enseignement ménager annexés au lycée de Montpellier. L'objectif est de fournir aux jeunes filles des leçons de puériculture et d'économie domestique. Mais en 1908, la directrice du lycée considère que Léa Bérard est « un peu trop entreprenante, elle s'occupe de maintes œuvres sociales et féministes qui absorbent son temps²⁷⁴ ». La même année, le recteur lui demande de cesser l'expérience, car, selon l'intéressée, « certains journaux [ont] trop parlé de nos élèves²⁷⁵ ». Léa Bérard se résout à abandonner le projet, mais les critiques contre elles se poursuivent. En 1909, elle est accusée d'être « trop portée à traiter ses élèves en grandes personnes²⁷⁶ » et de s'être « quelquefois permis auprès d'elles des hardiesses d'opinion qui ont ému les familles ». Malgré son « esprit brillant et original²⁷⁷ », elle s'attire la colère du recteur : elle fait preuve d'une trop grande confiance en elle et demande à ses lycéennes de développer leur personnalité et de vivre leur vie²⁷⁸.

Reconnue malgré tout pour ses compétences, Léa Bérard réalise des rapports sur l'économie domestique pour le compte du ministère dans les années qui précèdent la guerre : elle veut améliorer la préparation des jeunes filles à leur vie future en leur enseignant, sans tabou, la maternité et la puériculture²⁷⁹. Elle livre par ailleurs des articles à *La Française*, l'organe du Conseil national des femmes françaises. Mais son féminisme se manifeste surtout par sa contribution à la rénovation de la discipline historique dans le sens d'une revalorisation du rôle des femmes. Ainsi,

269 Dans *La Femme nouvelle*, Albertine Eidenschenk, « La femme nouvelle – culture morale », avril 1904 ; « La femme nouvelle », mai 1904 ; « La femme française et la République », janvier 1905.

270 Madeleine Carlier, « Sociologie : deux jeunesses », *La Femme nouvelle*, juillet 1904.

271 Léopold Rocher, « Les surprises de l'école mixte », *La Femme nouvelle*, février 1906.

272 Évaluation du recteur, 24 avril 1905, F/17/23670. Le recteur se trompe sur le titre véritable de la revue.

273 Lettre de Léa Bérard à Louise Renard, 12 juillet 1905, Ms2607, BHVP.

274 Évaluation de la directrice, 19 mars 1908, F/17/23670.

275 Lettre de Léa Bérard au directeur de l'enseignement secondaire, 4 septembre 1908.

276 Évaluation de la directrice, 15 mars 1909.

277 Évaluation de la directrice, 15 mars 1911.

278 Évaluation du recteur, 12 avril 1911.

279 Voir la lettre au ministre du 22 janvier 1912 où elle réclame un poste d'inspectrice générale de l'enseignement ménager. Elle rédige un rapport en 1908 sur la situation en France et un autre sur l'Exposition de Bruxelles en 1910.

elle organise à partir de décembre 1913 un cours d'histoire des femmes à l'annexe de la faculté de lettres de Montpellier²⁸⁰. Elle y évoque le rôle des femmes dans la Réforme protestante, la figure de l'ouvrière dans les luttes du prolétariat mais aussi les ordres monastiques féminins. Bien que féministe, Jeanne Crouzet-Benaben hésite à approuver l'initiative :

L'idée est [...] d'étudier particulièrement l'influence des femmes dans l'histoire. [...] C'est la première fois que l'essai est tenté. On le présente comme une conquête du féminisme ; mais, à un autre point de vue, c'est le contraire d'une conquête, puisqu'il y a aujourd'hui au contraire un mouvement pour assimiler de plus en plus les enseignements donnés aux filles et aux garçons²⁸¹.

Jeanne Crouzet-Benaben tergiverse entre adhésion à l'idée de revaloriser le rôle des femmes dans l'histoire et refus de particulariser les enseignements distribués aux jeunes filles, au risque de leur fournir une instruction trop éloignée de celle des garçons. En réalité, Léa Bérard ne fait que réaliser un projet porté par Camille Sée lorsqu'il crée les lycées féminins. Comme le rappelle Nicole Mosconi, ce dernier déplore que le programme d'histoire ait été calqué sur celui des garçons : « Si vous [le] parcourez, une chose vous frappera : le mot femme ne s'y trouve jamais. [Pourtant,] il n'eût pas été inutile de faire ressortir l'influence que la femme a prise peu à peu dans nos mœurs, dans la société et même dans la politique²⁸². » Par conséquent, la culture scolaire n'offre pas aux jeunes filles d'héroïnes auxquelles elles peuvent s'identifier. Les lycéennes ne trouvent « de modèles identificatoires que masculins²⁸³ ».

Dans cette perspective, l'initiative de Léa Bérard est résolument féministe, bien qu'elle tranche avec l'universalisme républicain en mettant en avant une catégorie particulière d'acteurs historiques. En prônant une histoire des femmes, Léa Bérard défie le féminisme de Jeanne Crouzet-Benaben. Pour reprendre les propos de Joan W. Scott, « toute [l']histoire [du féminisme] en tant que mouvement politique repose sur ce paradoxe : la nécessité d'affirmer et de refuser à la fois la "différence sexuelle"²⁸⁴ ». Aux yeux de Jeanne Crouzet-Benaben, l'histoire des femmes n'apparaît pas comme constitutive de l'histoire humaine, mais comme un écart à la norme. Cette norme, c'est celle de la discipline historique masculino-centrée. Alors qu'il est question d'assimiler les cursus entre filles et garçons, elle ne peut envisager qu'une copie, par les lycées féminins, du modèle masculin.

Lecture féministe du système scolaire et des contenus enseignés, coéducation, instruction sexuelle : autant de débats dans lesquels s'investissent des intellectuelles qui appartiennent à

280 Léa Bérard avait publié : *Résumés d'histoire avec rapprochements et indications utiles, à l'usage de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, Paris, A. Fouraut, 1891-1893, 3 vol. ; avec E. Blum, *Cours de morale théorique et notions historiques pour l'enseignement secondaire des jeunes filles (4e année)*, Paris, Alcan, 1903, 316 p.

281 Jeanne Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, février 1914.

282 Cité par Nicole Mosconi, *Femmes et savoir*, op. cit., p. 222.

283 Selon la formule de Nicole Mosconi in *Ibid.*

284 Joan W. Scott, *La citoyenne paradoxale*, op. cit., p. 20.

l'avant-garde laïque et féministe et qui voient l'école comme un instrument de changement social. En voulant en faire le creuset de nouveaux rapports sociaux de sexe, ces intellectuelles remettent en cause d'un même geste les préjugés de genre, les préjugés de classe et la doxa religieuse.

III- Construire la paix à l'école : intellectuelles et pacifistes

Si Marguerite Bodin, à l'image de beaucoup d'intellectuelles étudiées dans cette thèse, cumule militantisme féministe, libre-penseur et socialiste, elle est aussi un grand nom du pacifisme de la Belle Époque. En 1902, elle écrit une lettre enthousiaste à Élie Ducommun, secrétaire du Bureau international de la paix, dans laquelle elle déclare : « L'époque est favorable à nos idées, c'est à nous d'en profiter pour porter [un] grand coup²⁸⁵ ». Les débuts du XX^e siècle apparaissent en effet comme l'aurore d'une ère nouvelle marquée par la conversion d'une avant-garde républicaine au pacifisme. Les enseignants jouent un rôle important dans ce mouvement. Spécialiste de la Ligue de l'Enseignement, Jean-Paul Martin considère que sur cette question, « la Ligue [est] constamment poussée en avant par sa propre base²⁸⁶ ».

Il est vrai que, née sur les décombres de la guerre franco-prussienne, la Troisième République, animée d'abord du désir de Revanche, affronte dans les décennies qui suivent plusieurs chocs qui convertissent une partie de sa base au pacifisme. Ainsi, l'affaire Boulanger fait peser en 1889-1890 la menace d'un régime autoritaire et militariste porté par les urnes. Dix ans plus tard, l'affaire Dreyfus réitère cette menace. Mais en 1899, la première conférence internationale de la paix de La Haye donne espoir aux pacifistes. Cet optimisme s'étend jusqu'en 1905, où le coup de Tanger porte un coup aux militants de la paix en réactivant le nationalisme dans le pays.

Dès la fin des années 1890, de nombreuses féministes sont actives dans les rangs pacifistes. La fondation de la Société de l'Éducation pacifique par Marguerite Bodin et Madeleine Carlier en 1901 renforce la visibilité de l'action féminine dans cette mouvance. Elles sont rejointes par de nombreuses intellectuelles qui cherchent à transformer les lieux d'instruction en écoles de la paix. Cependant, force est de constater que l'historiographie ne s'est jusqu'alors pas intéressée à elles. Marie-Michèle Doucet, auteure d'une thèse sur les femmes dans le mouvement pacifiste après-guerre, déclare : « Malgré l'intérêt du sujet, il existe peu d'études sur la façon dont les femmes françaises [...] participent aux discussions entourant la paix²⁸⁷ ». Son constat n'en est que plus vrai pour la France de la Belle Époque, où le vide historiographique étonne²⁸⁸.

285 Lettre de Marguerite Bodin à Élie Ducommun, secrétaire du Bureau international de la paix à Berne, 10 juin 1902. Archives du Bureau international de la paix, B.136-D.13. Cette sous-partie doit beaucoup à Frédéric Mole, qui m'a confié une copie de cette correspondance lors d'un colloque à Genève, en juin 2019. Je l'en remercie vivement !

286 Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, op. cit., p. 400.

287 Marie-Michèle Doucet, *Prise de parole au féminin : la paix et les relations internationales dans les revendications du mouvement de femmes pour la paix en France (1919-1934)*, thèse d'histoire sous la direction de Carl Bouchard, Université de Montréal, mai 2015, 336 p., p. 8.

288 Les *women's peace studies*, nées dans les années 1980, n'ont pas entraîné de travaux d'ampleur sur les femmes dans la mouvance pacifiste française avant la Grande Guerre.

Les intellectuelles du tournant du siècle considèrent pourtant la préservation de la paix comme un domaine « naturel » des femmes. Après avoir montré le rôle que joue l’Affaire dans la conversion des milieux intellectuels et enseignants au pacifisme, il faudra s’intéresser à la création de la Société de l’Éducation pacifique, en étudiant ses objectifs, ses moyens d’action, ainsi que les trajectoires de quatre intellectuelles impliquées dans cette association : Marguerite Bodin, Madeleine Carlier, Odette Laguerre et Albertine Eidenschenk. Il conviendra enfin de montrer que certaines disciplines scolaires comme les langues vivantes et l’histoire sont au cœur des velléités de réforme portées par les pacifistes. Toutes les militantes partagent en effet la conviction que sans une rénovation profonde de l’éducation, la cause pacifiste est vouée à l’échec.

A) Les femmes et l’idéal pacifiste : une alliance « naturelle »

En 1899, Pauline Kergomard écrit dans *La Fronde* : « nous – les femmes au nom desquelles je parle – nous refusons à croire la guerre nécessaire²⁸⁹ ». Le pacifisme apparaît en effet au tournant du siècle comme une cause féminine, voire féministe. *La Fronde* accueille dès sa fondation en 1897 des articles à tonalité pacifiste. Il en va de même pour les autres revues de sensibilité féministe qui se créent dans les années suivantes, comme *La Femme nouvelle* et *La Revue de morale sociale*. Cette convergence du mouvement féministe et du combat pacifiste ne se réduit pas à l’Hexagone. Ainsi, en 1904, dans une lettre à Georges Renard, Odette Laguerre constate que « le féminisme [...] partout s’allie au mouvement pacifique²⁹⁰ ». C’est d’ailleurs en tant que féministe qu’elle insiste sur la nécessité de « combattre le militarisme qui [...] consacre la supériorité de la force virile et brutale et, par conséquent, l’infériorité de la femme²⁹¹ ». Pour elle, la guerre contient en germe le despotisme masculin et l’avilissement féminin : c’est donc au nom des femmes qu’il faut plaider la cause du droit contre celle de la force. L’anthropologue Charles Letourneau sert de caution scientifique à Odette Laguerre. Selon lui, « c’est la guerre qui, en développant chez l’homme les instincts brutaux, la soif de la domination, en le séparant de la femme retenue au logis par les soins maternels, a déterminé l’évolution des sexes en deux sens opposés, préparant l’homme au despotisme et la femme à l’esclavage²⁹² ».

De la même manière, l’alliance entre pacifisme et féminisme relève d’une évidence si logique pour Madeleine Vernet, « qu’elle ne se discute pas²⁹³ ». Le pacifisme de la fondatrice de *L’Avenir social* s’enracine dans un féminisme maternaliste. Puisque le destin de la femme est de donner la

Pour une approche globale, voir Ruth Roach Pierson (dir.), *Women and Peace: Theoretical, Historical and Practical Perspectives*, London, New York, Croom Helm, 1987, 249 p. Contrairement à ce que son titre suggère, Richard J. Evans ne s’intéresse pas aux relations entre féminisme, socialisme et pacifisme dans *Comrades and sisters : feminism, socialism and pacifism in Europe, 1870-1945*, Brighton, Wheatsheaf books, New-York, St Martin press, 1987, 203 p.

289 Pauline Kergomard, « Choses de l’enseignement », *La Fronde*, 20 mai 1899.

290 Lettre d’Odette Laguerre à Georges Renard, 12 avril 1905, Ms2607, BHVP.

291 Odette Laguerre, « Féminisme et politique », *La Fronde*, 15 mars 1903.

292 Odette Laguerre, « Le féminisme et les grands problèmes actuels », *La Fronde*, 25 mai 1903.

293 Citée par Christine Bard, *Les filles de Marianne*, op. cit., p. 312.

vie, sa vocation est ensuite de la défendre. Comme l'écrit Marie-Michèle Doucet, les femmes « revendiquent la paix au nom de leur maternité, qu'elle soit réelle ou potentielle²⁹⁴ ». Le *topos* de la mère anéantie par la guerre apparaît régulièrement, comme dans le discours que Jeanne Desparmet-Ruello prononce à Lyon en 1902 pour inciter les femmes à rejoindre le pacifisme :

Une femme peut-elle, sans que son cœur se brise, évoquer le tableau des champs de bataille [...] où des mourants [...] appellent, en expirant, la pauvre mère qui ne les entend pas [...] !... Non, ce n'est pas pour qu'ils périssent ainsi [...] que nous les avons mis au monde [...]. C'est pour les œuvres de vie que nous les avons enfantés. [...] Nous, les femmes républicaines qui osons haïr la guerre, [...] nous voulons nous liquer pour que les guerres cessent, pour que la jeunesse vive²⁹⁵.

Dans ce discours présenté à l'UPL, Jeanne Desparmet-Ruello insiste par ailleurs sur l'importance de l'éducation dans la réussite du combat pacifiste. Albertine Eidenschenk s'inscrit dans la même veine : « le progrès des idées pacifistes serait encore plus rapide si toutes les femmes, à qui cette cause généreuse devrait tenir plus particulièrement à cœur, s'en faisaient les propagatrices dans la famille et surtout dans l'éducation²⁹⁶ ».

Dans les faits, les femmes sont très actives dans l'action pacifiste. Lorsqu'en 1903, Odette Laguerre analyse les publications du Bureau international de Berne, elle relève, « avec fierté, beaucoup de noms de femmes parmi les présidentes de Sociétés pacifiques²⁹⁷ ». Mais si, aux yeux des féministes, les questions de guerre et de paix sont tout naturellement du ressort des femmes, cette évidence n'est pas partagée partout. Ainsi, lorsqu'au Congrès de la Ligue de l'enseignement de 1902, une institutrice lyonnaise réclame la suppression des dispenses du service militaire dont jouissent les instituteurs, arguant qu'en République, la charge de la défense de la nation ne peut reposer exclusivement sur les classes populaires, elle s'attire les foudres d'un collègue, qui considère que les femmes n'ont pas à intervenir sur les questions militaires²⁹⁸. Alors que les hommes membres du Congrès sont à la fois juge et partie au sujet du service militaire, les femmes proclament au contraire leur neutralité et forment une majorité victorieuse en faveur de l'égalité devant l'impôt du sang. L'institutrice dissidente déclare ainsi : « Nous avons le droit de nous [...] intéresser [aux questions militaires] comme mères et comme épouses [...] et nous venons de prouver que nous avons, plus que vous, Messieurs, le sentiment du devoir patriotique, puisque nous voulons le service militaire obligatoire pour tous ».

294 Marie-Michèle Doucet, *Prise de parole au féminin, op. cit.*, p. 5.

295 Jeanne Desparmet-Ruello, « Présentation de M. Richet » (discours du 26 mars 1902), *Annales de l'UPL*, juillet 1902, n°4.

296 A. Eidenschenk, « Revue des revues : "Pour la paix" », *La Femme nouvelle*, avril 1905.

297 Odette Laguerre, « Le mouvement pacifique », *La Fronde*, 6 mai 1903.

298 Odette Laguerre, « Congrès de la Ligue de l'Enseignement », *La Fronde*, 2 octobre 1902.

Si les voix féminines se font entendre dans ces débats au début du XX^e siècle, c'est aussi parce que le contexte politique y est propice. La crise boulangiste et l'affaire Dreyfus remettent profondément en question la place de la guerre et de l'armée dans la culture politique républicaine.

B) Le poids de l'Affaire dans la conversion des dreyfusardes au pacifisme

Dès le tournant des années 1890, la crise boulangiste démontre que la menace césariste appuyée sur l'armée plane encore au-dessus de la démocratie. Hanté par le souvenir du plébiscite en faveur de Napoléon III, Pécaut, à Fontenay, somme ses élèves de choisir leur camp en ces temps de crise politique. Albertine Eidenschenk, qui est alors répétitrice, consigne ses causeries matinales :

N'oublions pas [qu'en 1851], notre pays s'est abandonné à la honte d'une dictature, et qu'il est possible que pareille chose arrive encore. [...] Il y a quelques mois, ne voyions-nous pas le pays se jeter aux pieds d'un homme, dont rien ne justifiait la popularité ? [Les classes ignorantes comme cultivées], n'étaient-elles pas prêtes, par haine de la démocratie, à rétablir et à subir le plus avilissant césarisme²⁹⁹ ?...

Albertine Eidenschenk cite les mots de Pécaut dans un autre contexte, en 1899, alors que Déroulède vient de mener une tentative de coup d'État et que la mouvance nationaliste gagne du terrain, démontrant la tentation qu'exerce sur l'opinion l'idée d'un gouvernement autoritaire appuyé sur les armes. Si le boulangisme est un premier choc, c'est l'affaire Dreyfus qui catalyse chez beaucoup de républicains l'engagement pacifiste. Jean-Paul Martin écrit ainsi que nombre d'enseignants « sont convaincus que l'école laïque, telle qu'elle a été conçue dans les années 1880, porte une lourde responsabilité dans l'essor du nationalisme qui, au moment de l'Affaire, a failli emporter la République³⁰⁰ ». En effet, l'école publique cultive les vertus militaires, l'amour de la patrie, le regret des provinces perdues. L'Affaire fait voler en éclats le consensus sur ces sujets.

En 1898, dans *La Fronde*, Pauline Kergomard tourne en ridicule les bataillons scolaires et les exercices militaires inscrits au programme du primaire³⁰¹. L'année suivante, elle considère que l'esprit militaire est tout l'inverse de l'esprit de l'école et de la démocratie :

L'éducation contemporaine poursuit un idéal [...] d'humanité, et [...] l'on s'indigne parce que la vocation pour le carnage et la dévastation est en baisse ! Il faut que la France en prenne son parti : [...] il est impossible d'être à la fois des penseurs et des tuteurs d'hommes. [...] Nous avons institué un gouvernement qui a pour code le droit et

299 Albertine Eidenschenk, « Le devoir présent », *Bulletin des fontenaysiennes*, juillet 1899.

300 Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, op. cit., p. 401.

301 Pauline Kergomard, « À travers l'éducation, la coéducation », *La Fronde*, 16 janvier 1898 ; « À travers l'éducation : l'enseignement primaire élémentaire. Les programmes », *La Fronde*, 17 avril 1898.

la justice, la liberté, l'égalité, la fraternité ; [...] "la vocation militaire" est la négation de ces principes ; je répète qu'il faut choisir entre elle et eux³⁰².

Pauline Kergomard considère comme incompatibles l'esprit militaire et l'école républicaine. Elle s'inscrit dans une lecture téléologique de l'histoire : c'est la mission de la République de construire un avenir de paix et son école joue un rôle central dans ce projet. Cependant, comme tous ceux qui critiquent le militarisme au tournant du siècle, l'inspectrice générale est obligée de se prémunir du reproche d'antipatriotisme : « [Il ne faut pas] que l'on confonde la "vocation militaire" avec le *patriotisme*, c'est-à-dire avec notre attachement irréductible à notre pays [...]. La France est [...] un foyer d'idées que nous *voulons* perpétuer [...] envers et contre *tout ; même au prix de la guerre !* » Elle s'aligne sur la position de Buisson, qui déclare en 1905 que l'école doit faire de tout Français un patriote prêt à défendre la nation tout en maudissant la guerre et sa barbarie³⁰³.

En outre, pour Pauline Kergomard, l'armée et l'école sont devenues deux institutions rivales à la faveur de l'Affaire. Elles sont pourtant toutes deux des instruments d'encadrement des masses. L'enfant qui quitte l'école est amené, dans les années qui suivent, à faire son service militaire. Or, l'école et l'armée républicaines poursuivent-elles les mêmes buts ? L'inspectrice générale considère que lors des trois années passées obligatoirement sous les drapeaux, le premier devoir des conscrits envers la Patrie est de « cultiver leur intelligence³⁰⁴ ». Pour ce faire, il faut que des livres soient à leur disposition. C'est là, selon Pauline Kergomard, que le bât blesse : « Pour nous autres de la Ligue [...] le *bon livre* c'est celui qui est empreint de l'esprit laïque ; [...] c'est celui qui continuera l'œuvre entreprise à l'école et continuée au cours d'adultes. » Or, les cadres de l'armée accepteront-ils d'introduire ces livres dans les bibliothèques du régiment ? Sont-ils d'accord avec les pédagogues républicains sur les idéaux politiques qui doivent régir l'encadrement des masses ?

Madeleine Vernet partage l'inquiétude de Pauline Kergomard. Elle considère que le service militaire détricote l'œuvre accomplie par l'école primaire. Elle raconte en 1903 dans *Pages libres* son voyage dans le même wagon que trois conscrits incultes :

Le service militaire [...] va substituer à leur naïveté le déplorable abrutissement. [...] Non, le service militaire n'instruit pas le paysan. S'il reste trois ans sous les drapeaux, ce sont pour lui trois années de cauchemar. Les farces de ses camarades, les brutalités des caporaux [...], la discipline autoritaire qui les régit, tout cela semble, aux paysans, une épreuve qu'ils endurent parce qu'il le faut, et que – passifs déjà de leur nature – ils subissent avec passivité. [...] On leur commande d'obéir, ils obéissent. Pour eux, un chef est un demi-dieu contre lequel on ne discute point : le capitaine a remplacé le curé³⁰⁵.

302 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement », *La Fronde*, 20 mai 1899.

303 Voir Yves Santamaria, *Le Pacifisme, une passion française*, Paris, A. Colin, 2005, p. 42.

304 Pauline Kergomard, « XIX^e Congrès de la Ligue de l'Enseignement », *La Fronde*, 5 novembre 1899.

305 Madeleine Vernet, « Lettre d'une Cauchoise à un Parisien », *Pages libres*, 31 octobre 1903.

Madeline Vernet n'est pas la seule à pencher vers un certain antimilitarisme. Il en va de même pour Pauline Kergomard, qui convoque à ce sujet un dernier argument, commun sous la plume des militantes : le ministère de la guerre grève le budget de l'État, sans pour autant concourir à la diffusion des valeurs républicaines. L'inspectrice générale pointe les rémunérations des cadres de l'armée, et évoque en parallèle le salaire de misère dont doivent vivre les vrais piliers de la République, les instituteurs et institutrices. Pour elle, « il faudrait refondre entièrement notre système financier ; il faudrait faire passer les “arts de paix” avant l’ “art de la guerre” mais [...] c'est subversif au dernier point³⁰⁶ ». De la même manière, Odette Laguerre écrit en 1904 que ce n'est qu'en s'engageant franchement dans le désarmement que l'État dégagera le budget nécessaire aux réformes économiques et sociales qu'attendent des millions de travailleurs³⁰⁷.

Ces intellectuelles pacifistes sont convaincues que le progrès social est indissociable de la paix. Féminisme, socialisme et pacifisme convergent chez celles qui remettent en question le patriotisme belliqueux hérité des pères fondateurs de l'école républicaine.

C) Remettre en question l'héritage des fondateurs de l'école républicaine : la controverse entre Mme Paul Bert et Odette Laguerre

Comme le montre Jean-Paul Martin, l'aurore du XX^e siècle se caractérise par « un mouvement très vif de condamnation des manuels qui avaient incarné pour les générations précédentes le patriotisme scolaire – ceux de Lavis, Paul Bert, Compayré [...], accusés d’ “empoisonner” l'esprit de la jeunesse par leurs tendances “chauvinistes”³⁰⁸ ». En 1904, Gustave Hervé publie ainsi un manuel scolaire antimilitariste qui entraîne un débat à l'Assemblée et dans la presse avant d'être interdit³⁰⁹. L'auteur fait partie du comité de rédaction de *La Revue de l'Enseignement primaire*, qui affiche son pacifisme, tout comme *Les Annales de la jeunesse laïque*. En 1902, cette revue réclame une statistique des hommes et ressources détruits par les guerres, qu'elle croit édifiante³¹⁰.

C'est pourtant bien dans les *Annales de la jeunesse laïque* que Mme Paul Bert prend en 1904 la défense de son défunt mari, dont les livres sont alors mis au ban de la littérature pédagogique. Joséphine Bert raconte que, deux ans plus tôt, un éditeur lui demanda l'autorisation de publier une biographie de son époux. Elle y consentit avec joie. Le projet est finalement abandonné en raison du chauvinisme d'un manuel de Paul Bert intitulé *L'Instruction publique à l'école* (1882). Joséphine Bert s'inquiète d'un « pareil état d'esprit chez les éducateurs » et considère que, la guerre étant un mal encore menaçant, l'antimilitarisme relève du suicide : « L'humanité [...] se compose, en dehors

306 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement », *La Fronde*, 22 juillet 1899.

307 Odette Laguerre, Madeleine Carlier (préface de Frédéric Passy), *Pour la paix, lectures historiques, à l'usage de l'enseignement élémentaire et des écoles normales*, Paris, Librairie générale de l'enseignement, 1905, p. 189.

308 Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, op. cit., p. 401.

309 Voir Danielle Tucet, « L'histoire ou l'éducation du patriote républicain », in Daniel Denis et Pierre Kahn (dir.), (préface de Pierre Nora), *L'École républicaine et la question des savoirs*, op. cit., p. 125-146.

310 Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, op. cit., p. 401.

de la patrie, de nations rivales. Se désarmer tant que les adversaires restent armés, [...] c'est se livrer. [...] Bien des générations passeront sans voir lever l'aurore des temps nouveaux³¹¹. »

La veuve de Paul Bert dénonce par ailleurs l'ingratitude des représentants de l'école laïque à l'égard de son mari : « Excommunié et mis à l'index de son vivant par l'Église, après sa mort par une partie de la démocratie française [...] ! Par celle qu'il appelait la “démocratie éclairée”, par les instituteurs ». Il est vrai qu'avant d'être dédaigné par les éducateurs de la Belle Époque, l'ouvrage de Paul Bert s'était attiré les foudres de la presse conservatrice pour ses audaces – notamment au sujet de la Révolution française – lors de sa sortie en 1882³¹². Alors que « jamais la lutte des partis autour des questions d'enseignement n'a été plus aiguë³¹³ », Joséphine Bert refuse de laisser assimiler son mari, grand défenseur des lois scolaires, au parti nationaliste. Elle déplore qu'à la faveur de l'Affaire, les républicains aient abandonné l'idée patriotique à la droite militariste. Elle prévient les instituteurs : il ne faut surtout pas qu'ils laissent « flétrir du nom de “sans patrie” ni leurs écrits, ni leurs partisans, ni leurs écoles, [...] puisqu'en attendant l'ère de solidarité universelle, l'amour de la patrie est ce qui se rapproche le plus de l'amour de l'humanité. »

Odette Laguerre, contributrice régulière des *Annales de la jeunesse laïque*, réagit immédiatement à l'article de Mme Paul Bert. Elle la rassure : il n'y a aucune raison de s'inquiéter de « la décadence du sentiment patriotique à l'école³¹⁴ » : tout cela n'est qu'une « suspicion absolument imméritée que les ennemis des institutions républicaines cherchent à jeter sur le personnel enseignant ». Odette Laguerre reconnaît cependant que le patriotisme tel qu'il est enseigné en 1904 n'a rien à voir avec celui qui animait les cœurs au lendemain de Sedan :

Ce n'est plus le patriotisme belliqueux et revanchard qui [...] dominait [...] toute la vie scolaire, et soufflait aux marmots la haine du Prussien [...]. Ce patriotisme aveugle, [...] fait surtout d'ignorance et de vanité nationales [...] est en décadence, [...] et c'est heureux. [...] L'école ne veut plus se faire complice des futures tentatives césariennes ; elle ne veut plus, par la culture des goûts militaristes, [...] risquer de réveiller un jour la bête de proie qui sommeille au cœur de tout homme.

Comme toutes ses collègues pacifistes, Odette Laguerre cherche à montrer qu'école laïque ne rime pas avec antipatriotisme, à l'heure où l'affaire Hervé tend à assimiler, dans l'opinion publique, pacifisme avec haine de la patrie³¹⁵. D'après elle, les instituteurs et institutrices demeurent patriotes « comme le furent les grands révolutionnaires de 1792 et de 1848 qui, tout en chérissant d'abord leur pays, laissaient déborder leurs sympathies au-delà des frontières³¹⁶ ». Odette Laguerre inscrit le

311 Mme Paul Bert, « À propos de patriotisme », *Annales de la jeunesse laïque*, juin 1904.

312 Mona Ozouf, *L'école, l'Église et la République*, op. cit., p. 118.

313 Mme Paul Bert, « À propos de patriotisme », *Annales de la jeunesse laïque*, juin 1904.

314 Odette Laguerre, « L'éducation pacifique à l'école », *Annales de la jeunesse laïque*, juillet 1904.

315 Sur l'affaire Hervé, voir Gilles Heuré, *Gustave Hervé, itinéraire d'un provocateur, de l'antipatriotisme au pétainisme*, Paris, la Découverte, 1997, 364 p.

316 Odette Laguerre, « L'éducation pacifique à l'école », *Annales de la jeunesse laïque*, juillet 1904.

mouvement pacifiste dans l'héritage des soldats de la Révolution et les républicains de 48. Elle conclut en reconnaissant le rôle fondamental joué par Paul Bert dans la construction de l'école laïque, tout en affirmant que la République est une idée constamment en mouvement, qui ne rend hommage à ses pionniers qu'en les dépassant :

Nous ne devons ni dédaigner, ni oublier ceux qui furent les guides, [...] et qui, hardis pionniers de la civilisation, montèrent à l'assaut des préjugés d'antan pour nous frayer la route. Paul Bert fut un de ceux-là. Et les générations, par lui affranchies, devront l'honorer comme un précurseur, alors même qu'elles auront dépassé depuis longtemps la limite par lui atteinte, dans l'incessant effort vers le mieux.

Odette Laguerre adopte cette ligne pacifiste dès 1901 dans *La Fronde*. Elle est notamment l'auteure d'un article intitulé « Patriotisme et militarisme » dans lequel elle déclare :

On peut être patriote sans haïr ni mépriser les peuples étrangers, sans avoir le culte du sabre et l'idée fixe de la revanche, sans croire que M. Jules Lemaître incarne l'âme de la France, [...], le général Mercier, l'honneur de l'armée [...] sans penser enfin, avec Joseph de Maistre [...] “que la guerre est un fléau utile à l'humanité...”³¹⁷.

L'affaire Dreyfus alimente le sentiment antimilitariste d'Odette Laguerre. Elle condamne ici Lemaître, écrivain nationaliste et antidreyfusard, Mercier, ministre de la Guerre complice du complot d'État ainsi que le penseur réactionnaire Joseph de Maistre. La frondeuse les considère comme des militaristes, non comme des patriotes. Elle distingue ces deux notions : « [Le patriotisme], c'est la nation souveraine [...]. Le militarisme, c'est l'armée souveraine de la nation. Non seulement le patriotisme [...] est distinct du militarisme, mais il gagne infiniment à s'en éloigner. » Les textes publiés par Odette Laguerre à la Belle Époque démontrent combien l'idéal patriotique qui se répand chez les républicains avancés diverge de la conception que s'en faisaient les fondateurs de l'école de la Troisième République. Jacques et Mona Ozouf constatent cette mutation au tournant du siècle : lorsque les instituteurs et institutrices « parlent soit de la Revanche, soit de la patrie, [ils] ont nettement conscience de constituer une génération nouvelle, porteuse d'autres valeurs et d'autres espérances³¹⁸ ». La Société de l'Éducation pacifique, organe du militantisme pacifiste dans l'école de la Belle Époque, incarne cette évolution.

317 Odette Laguerre, « Patriotisme et militarisme », *La Fronde*, 22 décembre 1901.

318 Jacques et Mona Ozouf (avec V. Aubert et C. Steindecker), *La République des instituteurs*, op. cit., p. 213.

D) Aux origines de la Société de l'Éducation pacifique de Madeleine Carlier et Marguerite Bodin : une initiative féminine pédagogique et pacifiste

Congrès des amicales de Bordeaux, été 1901 : une institutrice propose une motion contre le « chauvinisme belliqueux³¹⁹ » des cours d'histoire à l'école. Cette femme acclamée par les congressistes, c'est Marguerite Bodin, qui profite du congrès pour annoncer la création, avec la militante féministe Madeleine Carlier, de la Société de l'éducation pacifiste³²⁰. Cette dernière s'exprime dans *La Fronde* : « Dès le premier âge, l'effort des éducateurs qui veulent le progrès doit préparer dans l'esprit de leur élève le bonheur des générations futures. [...] Plus tard, on lutte contre des préjugés, parfois indéracinables³²¹. » Le programme de la Société de l'Éducation pacifique insiste ainsi sur le rôle de l'école dans la diffusion de l'idéal pacifiste :

Ceux qui ont cherché à propager les doctrines de paix ont éprouvé que le plus grand obstacle [...] résulte des préjugés de l'éducation qui, au lieu d'éclairer la conscience des hommes en leurs premières années, l'a obscurcie et altérée. [...] Nous invoquons donc tout spécialement le concours des professeurs, des instituteurs, des institutrices³²².

Les deux fondatrices sont convaincues qu'« une société mi-pédagogique, mi-pacifique rencontre plus d'enthousiasme de la part des instituteurs qu'une association uniquement pacifique ». L'intuition de Madeleine Carlier et de Marguerite Bodin est la bonne : très vite, la société rencontre un franc succès. En 1902, Marguerite Bodin se réjouit de la publicité offerte à l'initiative par de grands organes de presse, très lus du personnel enseignant : « l'excellente Revue de l'enseignement primaire nous consacre un article dans presque tous ses numéros, 4 de ses rédacteurs nous sont acquis ; il y a peu, dimanche 8 juin, la Fronde nous [*consacrait* ?] son article de tête ; les journaux départementaux insèrent les articles de nos collaborateurs³²³ ». La Société de l'éducation pacifique bénéficie aussi du soutien de la Ligue de l'Enseignement. Il faut que dire que Lucien le Foyer, pilier de la Ligue, est un membre bienfaiteur de la Société. C'est lui qui engage en 1902 les ligueurs à adhérer aux sociétés pacifistes lors du Congrès de la Ligue à Lyon³²⁴.

Les adhésions affluent, venant à la fois d'amicales d'instituteurs et d'initiatives postsecondaires. En 1904, Marguerite Bodin prévient Élie Ducommun que l'association a fourni aux universités

319 Voir le *Deuxième congrès des Amicales d'instituteurs et d'institutrices publics de France et des colonies tenu à Bordeaux les 7, 8, 9, 10 août 1901 : rapport général*, Paris, Bibliothèque d'éducation, 1902, 192 p.

320 Denise Karnaouch consacre une notice biographique à Marguerite Bodin dans Christine Bard, Sylvie Chaperon (dir.), *Dictionnaire des féministes, op. cit.*, mais il y a plusieurs erreurs.

321 Madeleine Carlier, « Questions / réponses : Éducation martiale », *La Fronde*, 14 juillet 1901.

322 Programme de la Société de l'éducation pacifiste, reproduit dans la correspondance avec Élie Ducommun, du Bureau international de la paix (BIP) à Berne. Archives du BIP, B.136-D.13.

323 Lettre de Marguerite Bodin à Élie Ducommun, 10 juin 1902. Élie Ducommun, secrétaire du Bureau international de la paix de Berne, devient en 1902 prix Nobel de la paix en raison son engagement en faveur de la résolution des conflits entre États par l'arbitrage. La correspondance entre Madeleine Carlier, Marguerite Bodin, Odette Laguerre et Élie Ducommun s'achève en 1906, à la mort d'Élie Ducommun.

324 Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914, op. cit.*, p. 399.

populaires de l'Yonne une série de vues pour des conférences pacifiques avec projections³²⁵. Mais la Société donne priorité à l'action par l'école, notamment par la réforme des contenus scolaires et des méthodes d'enseignement de l'histoire et de la morale. Les deux fondatrices ciblent le monde enseignant : « Après la rentrée des classes [de 1901], nous avons envoyé des lettres personnelles à chacun des présidents d'Amicales en leur adressant notre programme. Plus de 40 amicales sont aujourd'hui nos adhérentes³²⁶. »

L'influence de la Société de l'Éducation pacifique déborde les frontières nationales. Dès ses débuts, l'association compte non seulement le soutien de Français – comme Théodore Ruysen et Lucien le Foyer, respectivement président et secrétaire de l'Association de la paix par le droit, Félix Martel et Jules Payot, respectivement inspecteur général et inspecteur d'académie, Gaston Moch, président du Bureau français de la paix, Maurice Bouchor, grand nom de l'éducation populaire – mais elle bénéficie aussi de l'appui d'associations étrangères comme la Société autrichienne des amis de la paix, l'Association des femmes de Suède pour la paix et la Peace Union anglaise. Le cosmopolitisme de l'association se traduit par des collaborations transnationales concrètes. Ainsi, en 1904, Élie Ducommun prévient Madeleine Carlier et Marguerite Bodin du désir d'un professeur allemand d'entrer en contact avec elles. Ce dernier veut faire une propagande active auprès des instituteurs de son pays et s'enquiert des projets déjà entrepris ailleurs. Marguerite Bodin se met à la disposition de son homologue allemand et explique à Élie Ducommun qu'elle a été, dans le même temps, sollicitée par les Anglais³²⁷. Des militants pacifistes britanniques lui ont demandé d'adresser aux instituteurs anglais un appel en faveur de la paix universelle au nom de la Société de l'Éducation pacifique. L'objectif est que les amicales de chaque département français signent le document, ensuite contre-signé par les présidents et sénateurs membres du comité pacifiste anglais, avant qu'il soit envoyé aux instituteurs anglais. Marguerite Bodin se réjouit : tous les délégués présents à l'assemblée annuelle de la Fédération des amicales françaises ont accepté de signer. Marguerite Bodin a dans le même temps été nommée déléguée de la Fédération des amicales pour défendre les idées pacifistes à Liège lors du Congrès des instituteurs belges. Grâce à ses correspondances transnationales et à sa mobilité, sa trajectoire s'internationalise.

En parallèle de son action comme présidente de la Société de l'Éducation pacifique, Marguerite Bodin continue son métier d'institutrice. Elle explique à Élie Ducommun la difficulté de mener de front les deux activités : « Je suis si surmenée que j'écris tout en courant ; ma profession d'institutrice, les œuvres scolaires, mon intérieur suffiraient déjà à m'occuper, et la propagande pacifique prend une extension inespérée, je ne sais plus où donner de la tête³²⁸ ». D'abord institutrice dans l'Yonne, Marguerite Bodin cherche à se rapprocher de la capitale :

325 Lettre de Marguerite Bodin à Élie Ducommun, 14 mars 1904, Archives du BIP, B.136-D.13.

326 Lettre de Madeleine Carlier à Élie Ducommun, 30 août 1904.

327 Lettre de Marguerite Bodin à Élie Ducommun, 8 mai 1905.

328 Lettre de Marguerite Bodin à Élie Ducommun, 10 juin 1902.

Outre les raisons de famille qui me font désirer arriver à Paris, il y a encore la question de propagande. Dans un petit village de province [...] je tombe en milieu nationaliste, me voilà obligée à une prudence qui me gêne terriblement pour agir. [...] Ce traitement minime m'oblige à toutes sortes de besognes d'intérieur qui me prennent mon temps, m'exténuent, sans compter que pour donner si peu que ce soit aux frais de propagande il faut prendre le nécessaire. Quel malheur que nous n'ayons pas dans le Conseil municipal de Paris ou dans un de la Seine un pacifiste sincère qui veuille bien me faciliter la propagande à venir ! [...]

J'ai fait une demande pour Seine et Oise. Cela a été tout seul : l'Inspecteur d'Académie, [...] un pacifiste, [...] m'a nommée le 1er mai à Versailles après m'avoir consultée sur mes désirs. J'ai choisi le poste le moins fatigant, car je sens le besoin de me ménager [...] : [la] Seine et Oise est si nationaliste ! C'est à Versailles que fleurit le fameux Gauthier de Clagny, grand pourfendeur d'Instituteurs pacifiques, mais comme ici, je ne suis qu'adjointe je suis ignorée, c'est ce que je désire. [...] Quel malheur que je n'ai[e] pas l'indépendance matérielle qui me donnerait la santé et les loisirs. Il y a tant à faire pour la bonne cause et le terrain est si bien préparé !

En tant qu'institutrice, Marguerite Bodin est soumise à l'autorité politique locale, parfois très hostile envers les pacifistes. Le « fameux » Albert Gauthier de Clagny dont elle se méfie dans cette lettre est député nationaliste de Seine-et-Oise et vice-président de la Ligue des patriotes. Marguerite Bodin choisit par conséquent un poste d'adjointe, qui l'assujettit à l'autorité potentiellement tracassière de la directrice d'école, mais qui la soustrait au regard des politiques locaux. Elle ne supporte cependant pas très longtemps l'absence d'indépendance auquel la contraint son poste d'adjointe. Nommée quelques années plus tard dans l'Oise à la tête d'une école à une classe mixte, elle se réjouit d'être reine en son royaume et de ne plus avoir à demander l'autorisation de la directrice pour acheter « ne serait-ce qu'une pelote de laine³²⁹ ». C'est lorsque Marguerite Bodin est à la tête de sa classe mixte qu'elle est la plus libre d'agir en pacifiste. Elle raconte dans *Les Surprises de l'école mixte* que dans leurs jeux, les enfants ont l'habitude de faire deux camps, celui des Allemands et celui des Français. L'institutrice les en dissuade et les répartit entre bleus et rouges dans des équipes mixtes auxquelles elle se joint : « des gars délurés, de vives fillettes, lutt[e]nt pacifiquement d'adresse et d'agilité³³⁰ ». Par ailleurs, elle enseigne à ses élèves la Marseillaise de la paix, mise au point par Paul Robin à Cempuis. À la place du refrain connu par tous les Français, les écoliers de Marguerite Bodin entonnent : « Plus d'armes, citoyens ! Rompez vos bataillons ! Chantez, chantons, Et que la paix, Féconde nos sillons³³¹ ! ».

329 Marguerite Bodin, *Les Surprises de l'école mixte*, op. cit., p. 3.

330 *Ibid.*, p. 238.

331 *Ibid.*, p. 300.

E) Odette Laguerre et la Société de l'Éducation pacifique : « Une collaboratrice d'un dévouement et d'une activité au-dessus de tout éloge »

Déjà auteure de plusieurs articles pacifistes dans *La Fronde*, Odette Laguerre couvre la création de la Société de l'Éducation pacifique en décrivant la « femme de grand cœur et d'énergique volonté³³² » qu'est Marguerite Bodin dans un article où elle reproduit le programme de l'association. Elle ne s'en tient pas là : elle se met rapidement à la disposition des créatrices de l'œuvre et fonde une section locale dans l'Ain, où elle habite. En décembre 1902, Madeleine Carlier déclare : « Nous avons trouvé en notre secrétaire de la section de l'Ain, Mme Odette Laguerre, [...] une collaboratrice d'un dévouement et d'une activité au-dessus de tout éloge³³³. »

Installée dans une bourgade à une centaine de kilomètres de Lyon, Odette Laguerre se présente à Georges Renard comme menant « vie singulière de journaliste campagnarde³³⁴ ». Elle écrit : « je ne suis pas un écrivain mais simplement une propagandiste, et [...] vivant à la campagne, je n'ai pas à être femme du monde mais seulement “ménagère”³³⁵ ». Bien qu'elle refuse le qualificatif d'écrivain, Odette Laguerre a à son actif plusieurs publications. Elle rédige son premier ouvrage en 1888³³⁶. C'est un ensemble de cours de niveau secondaire à destination des mères qui souhaitent instruire leur fille à domicile. Elle a notamment une fibre historienne qui se manifeste dans un ouvrage de 1890 intitulé *Biographies d'hommes illustres et récits d'histoire de France*³³⁷.

Après être devenue une intime de Jeanne Desparmet-Ruello à la faveur de l'Affaire, Odette Laguerre joue un rôle pivot dans les cercles républicains lyonnais : elle fait le lien entre la Société de l'Éducation pacifique de Marguerite Bodin et Madeleine Carlier, l'Université populaire lyonnaise présidée par Jeanne Desparmet-Ruello et la Société d'éducation et d'action féministes dont elle est l'instigatrice. Le dimanche 9 novembre 1902, elle assiste à la manifestation pour la paix organisée par l'UPL en présence de Frédéric Passy, fondateur de la Société d'arbitrage entre les nations et président d'honneur de la Société de l'Éducation pacifique. Victor Augagneur, maire de Lyon, préside la journée. Odette Laguerre se réjouit que « l'élément féminin [soit] brillamment représenté³³⁸ ». Une semaine plus tard, c'est elle qui réalise deux conférences, d'abord à l'UPL, puis au siège de l'Association des dames lyonnaises, en tant que secrétaire de la section de l'Ain de la Société de l'Éducation pacifique :

Mme Odette Laguerre, dont le statut d'écrivain s'est affirmé depuis quelques années [...],
a donné du programme de l'Éducation pacifique le plus élégant commentaire et a ému

332 Odette Laguerre, « L'éducation pacifique », *La Fronde*, 1^{er} juin 1902.

333 Lettre de Madeleine Carlier à Élie Ducommun, 6 décembre 1902, Archives du BIP, B.136-D.13.

334 Lettre d'Odette Laguerre à Georges Renard, 19 février 1905, Ms2607, BHVP.

335 Lettre d'Odette Laguerre à Louise Renard, 18 avril 1905.

336 Odette Laguerre, *L'Enseignement dans la famille, cours complet d'études pour les jeunes filles*, Paris, Firmin-Didot, 1888-1894.

337 Odette Laguerre, *Biographies d'hommes illustres, grands patriotes, grands voyageurs, grands inventeurs et récits d'histoire de France*, Paris, Firmin-Didot, 1890, 445 p.

338 Odette Laguerre, « Pour la paix », *La Fronde*, 11 novembre 1902.

profondément l'auditoire par son appel à la fraternité humaine. À l'issue des deux réunions, Mme Laguerre et Mlle Courvoisier, institutrice à Anse, secrétaire de la section du Rhône de l'Éducation pacifique, ont reçu de nombreuses adhésions, qui affirment une fois de plus la tendance des esprits à réagir contre l'enseignement belliqueux³³⁹.

Convaincue qu'il faut s'adresser prioritairement aux enseignants, Odette Laguerre publie en 1903 dans *La Fronde* un article au titre-programme : « Par l'école³⁴⁰ ». Ce texte constitue le point de départ d'une série sur l'éducation professionnelle des institutrices. Odette Laguerre y dénonce les « scrupules excessifs qui, sous prétexte de respecter la neutralité scolaire, font écarter des programmes normaliens les problèmes vitaux qui passionnent et tourmentent la conscience contemporaine ». La frondeuse, qui veut faire des institutrices les initiatrices du monde nouveau, aimerait les voir réfléchir dans les écoles normales au féminisme, au mouvement ouvrier et à la construction de la paix. Elle voudrait que les écoles normales soient le pilier d'une réforme pacifiste de l'éducation populaire. À ses yeux, deux disciplines sont centrales dans ce but : il faut réévaluer la place des langues étrangères et réformer l'enseignement de l'histoire.

F) L'apprentissage des langues à l'école : un moyen de construire la paix

Dans le cadre de sa série sur la formation professionnelle des institutrices publiée dans *La Fronde*, Odette Laguerre se rend à l'école normale de Chambéry³⁴¹, qui, très bien disposée envers les idées pacifistes, a adhéré à l'Association de la paix par le droit. Les élèves-maîtresses y réalisent régulièrement des excursions en Suisse où elles se familiarisent avec une autre culture que la leur. Ravie d'un tel constat, Odette Laguerre pousse la directrice à aller plus loin : elle voudrait voir introduire au programme l'apprentissage des langues utilisées en Suisse. Elle rêve même que les écoles normales réservent une place à l'espéranto, la langue internationale de la paix, et ajoute : « Arrivée à ce point de notre entretien, j'oublie mon rôle de journaliste interviewer pour rentrer dans celui de propagandiste, beaucoup plus conforme à mes aptitudes ». Odette Laguerre fait l'apologie de l'espéranto, langue « destinée non à remplacer les autres, mais à se superposer aux autres, comme un moyen uniforme et universel de communication³⁴² ». Elle espère que cette langue sera bientôt reconnue officiellement comme un idiome international et qu'elle sera enseignée dans toutes les écoles d'Europe. Confiante, elle déclare que ce jour-là, « un grand progrès aura été réalisé dans l'éducation démocratique, un grand pas aura été fait vers la fraternité des peuples ».

Odette Laguerre n'est pas la première à faire de l'enseignement des langues un élément de militantisme pacifiste. Dès 1898, Pauline Kergomard ouvre la voie, déclarant que l'attention portée

339 Document non daté, non signé, correspondance de Madeleine Carlier et Marguerite Bodin avec Élie Ducommun, Archives du BIP, B.136-D.13.

340 Odette Laguerre, « Par l'école », *La Fronde*, 19 novembre 1903.

341 Odette Laguerre, « Les écoles normales d'institutrices », *La Fronde*, 1^{er} mai 1904.

342 Odette Laguerre, « L'éducation démocratique », *La Fronde*, 9 juin 1903.

aux langues étrangères, « mieux que tous les discours, nous achemine[rait] vers la paix universelle³⁴³ ». L'année suivante, c'est l'anglophile Mathilde Salomon qui met en avant la place des langues dans la construction de la paix³⁴⁴. Elle prononce une conférence dans laquelle elle déclare que les haines et les jalousies, savamment entretenues par le pouvoir politique, s'emparent d'abord des esprits ignorants. D'après elle, le seul moyen de contrebalancer ces instincts guerriers est de permettre au plus grand nombre de se familiariser avec une culture étrangère par l'étude de sa langue. Cette étude produit selon Mathilde Salomon un double effet : elle éveille une sympathie pour le peuple étudié et encourage les échanges en tout genre entre les nations.

Selon la directrice du Collège Sévigné, « les étrangers sont une pure abstraction jusqu'à ce que vous connaissiez leur langue ; quand vous la possédez, vous vous apercevez alors que ce sont des êtres humains singulièrement [*similaires ?*] à nous-mêmes ». C'est ainsi qu'« en France même, l'antipathie envers les étrangers est très forte [et] peut être attribuée en grande partie à ce qui persiste, chez les Français, d'ignorance des langues étrangères ». Pour Mathilde Salomon, les langues étrangères sont primordiales dans la formation des instituteurs et institutrices, qui plaideront ensuite la fraternité entre les peuples. Elle s'exprime par conséquent au CSIP en faveur d'un renforcement de la place des langues vivantes dans le concours d'entrée des écoles normales³⁴⁵. De même, les lycées doivent faire une place à ces disciplines, car « la connaissance des langues dans les classes gouvernantes serv[irait] aussi à préserver la paix³⁴⁶ ». En résumé,

s'il est une classe dont l'action soit entièrement bienfaisante, c'est celle des professeurs de langues. Ils ne cessent de travailler dans l'intérêt de la paix, qu'ils en aient ou non l'intention et comme leur influence est continue, [...] son importance accumulée peut être comparée à l'action plus apparente, plus brillante de la diplomatie.

Dans cette perspective, Mathilde Salomon dépose en 1899 au CSIP une proposition pour que l'italien et l'espagnol soient ajoutés au choix de langues vivantes offert aux candidats au baccalauréat³⁴⁷. Sans que le vœu ne soit officiellement présenté dans une perspective pacifiste, il répond au désir de la directrice de Sévigné d'élargir l'horizon des lycéens français et de les inciter à étudier la culture des pays frontaliers, qui ne doivent plus être considérés comme des rivaux.

G) Réformer l'enseignement de l'histoire : un combat commun des pacifistes

Si les langues étrangères figurent à l'agenda pacifiste, l'histoire est une autre discipline qui attire l'attention. Ainsi, après avoir découvert le féminisme par le pacifisme³⁴⁸, Maria Pognon,

343 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement », *La Fronde*, 28 décembre 1898.

344 Brouillon de la conférence de Mathilde Salomon, « Les femmes et la paix - 1899 », papiers personnels.

345 Voir le procès-verbal des discussions de 1896-1897, F/17/12973.

346 Brouillon de la conférence de Mathilde Salomon, « Les femmes et la paix - 1899 », papiers personnels.

347 Vœu déposé par Henri Bernès, Mathilde Salomon, Émile Girard, le frère Exupérien le 19 juillet 1899, F/17/12975.

348 Laurence Klejman, Florence Rochefort (préface de Michelle Perrot), *L'Égalité en marche, op. cit.*, p. 100.

présidente de la Ligue pour le droit des femmes et membre du conseil d'administration de la Société française d'arbitrage entre les nations, annonce en 1897 dans *La Fronde* que son association offre un prix de mille francs à l'auteur du meilleur ouvrage d'histoire à destination des écoles élémentaires qui serait écrit dans un double esprit de justice et de patriotisme³⁴⁹.

Quelques mois après, Mathilde Salomon rédige à ce sujet une note sur l'enseignement primaire destinée à être présentée au CSIP. Pour commencer, elle se désole que l'enseignement de l'histoire soit si franco-centré : « à notre époque de rapprochements si continuels [...] entre les peuples, il semble étrange de tant ignorer ses voisins³⁵⁰ ». La directrice du Collège Sévigné désire qu'à l'avenir, les maîtres soient « moins préoccupés des dates, des faits militaires, [...] que d'éclairer leurs élèves sur le développement de la nation, ses expériences durement achetées, ses progrès et ses reculs ». Si, en cultivant la fascination pour les héros guerriers, l'histoire peut créer chez les élèves une prédisposition au césarisme, à l'inverse, lorsqu'elle est mieux conçue, elle permet de « développer le sens critique, [...] seule garantie de l'indépendance de la pensée, nécessaire [...] aux futurs citoyens ». Pour Mathilde Salomon, il s'agit donc de changer le contenu de l'enseignement, en l'ouvrant sur des espaces étrangers et en limitant la place réservée à l'histoire guerrière, ainsi que de réformer l'esprit de la discipline pour qu'elle s'insère mieux dans la culture républicaine.

Marguerite Bodin aborde la même question au Congrès des amicales de Bordeaux en 1901. Parmi les trois vœux qu'elle dépose devant l'assemblée figure une motion pour réduire la place de l'histoire-bataille à l'école, en enseignant de préférence la marche de la civilisation à travers les siècles³⁵¹. Avant de débattre de cette question à Bordeaux, Marguerite Bodin se saisit de la tribune ouverte par *La Fronde* pour exposer ses propres choix pédagogiques. Délaissant les récits de batailles, elle présente aux enfants l'« élite de penseurs et d'artistes et la foule de braves travailleurs à qui nous devons notre civilisation³⁵² ». Mais puisqu'il n'est pas possible d'effacer la guerre de l'enseignement historique, elle part du principe « [qu'] il faut [...] dire toute la stricte vérité et ne pas oublier le récit des horreurs [car] les représentations actuelles de la guerre sont absolument fardées ». Marguerite Bodin et Madeleine Carlier affirment en effet que l'enseignement historique doit exposer les souffrances consubstantielles à la guerre, « qui atteignent les vainqueurs presque aussi cruellement que les vaincus³⁵³ ». À défaut de louer les chefs de guerre, elles conseillent d'exalter des gloires pacifiques, jusqu'alors absentes des manuels scolaires. Il s'agit de remplacer les modèles anciens par de nouvelles figures possédant un pouvoir d'évocation équivalent. Voltaire, Hugo, Pasteur et Quinet sont ainsi propulsés au rang de héros pacifiques et de gloires nationales.

349 Maria Pognon, « La justice internationale par l'école primaire », *La Fronde*, 10 décembre 1897.

350 Mathilde Salomon, « Note sur l'enseignement primaire – moyen d'en relever le niveau, de le rapprocher du secondaire afin de rapprocher les classes et de préparer l'éducation postscolaire », sans date, probablement 1899, papiers personnels.

351 Les autres vœux sont : 1) inspirer le respect du droit aux enfants, les convaincre de la nécessité de créer un tribunal d'arbitrage, 2) retirer les tableaux représentant des scènes de carnage des écoles.

352 Marguerite Bodin, « Questions / réponses : Éducation martiale », *La Fronde*, 14 juillet 1901.

353 Programme de la Société reproduit dans la correspondance entre Marguerite Bodin, Madeleine Carlier et Élie Ducommun, Archives du BIP, B.136-D.13.

Mais les militantes de la Société de l'Éducation pacifique veulent aussi présenter aux enfants les héros anonymes, ouvriers et esclaves, à qui la civilisation occidentale doit ses progrès matériels. Odette Laguerre considère ainsi que le véritable patriotisme n'est pas né dans « la fumée des batailles³⁵⁴ », mais dans « le labeur de la ruche sociale ». Ce patriotisme est teinté d'internationalisme ouvrier, comme lorsqu'Odette Laguerre déclare qu'il n'y a point « de contradiction à combattre le militarisme et à respecter la patrie [car] il n'est pas nécessaire que la Patrie meure pour que l'Humanité vive ». Comme sur d'autres questions, l'influence jaurésienne est sensible chez Odette Laguerre³⁵⁵.

Le programme d'histoire que propose la Société de l'Éducation pacifique répond aux aspirations de la frondeuse. Madeleine Carlier et Marguerite Bodin ne veulent pas uniquement démontrer « l'atrocité et l'immoralité de la guerre entre peuples civilisés, mais pénétrer [l'enfant] du sentiment de la fraternité humaine envers tous les peuples de la terre, sans distinction de race et de couleur³⁵⁶ ». Il s'agit d'expliquer aux enfants que les préceptes de morale qui s'appliquent aux individus s'imposent aussi aux nations. Or, la guerre est-elle autre chose que la systématisation et la légitimation du vol et du meurtre, interdits dans la société ? Mais pour enseigner cela, Marguerite Bodin se désole, comme Maria Pognon, qu'il n'existe pas de manuel scolaire adéquat. Elle écrit au Bureau international de la paix :

Un de mes bons camarades, un professeur de mérite, possède le manuscrit d'un ouvrage fruit de 25 ans de travaux. Ce livre, destiné aux classes élémentaires, les seules que fréquentent la plupart des enfants, [est] un long cri d'humanité, et pédagogiquement parlant il est parfait [...]. Puisse-t-il trouver un éditeur. Mais quand il s'agit de patronner un livre à idées nouvelles les éditeurs se font tirer l'oreille. J'ai écrit à M. Ruysen [président de la l'Association de la paix par le droit] d'examiner cet ouvrage³⁵⁷.

Malgré les tentatives de Marguerite Bodin, le livre semble n'avoir jamais été édité. Il faut dire que c'est précisément en 1904 qu'éclate la controverse autour de l'enseignement pacifiste de l'histoire. Outre l'affaire Thalamas, qui se cristallise autour de la figure de Jeanne d'Arc que se disputent catholiques et républicains, se déchaîne l'affaire Gustave Hervé. Parallèlement, lors de son Congrès de 1904, la Ligue de l'enseignement se résout à révoquer son mot d'ordre « Pour la Patrie, par le livre et par l'épée », jugé trop martial. Cette poussée pacifiste provoque la création de l'Union des instituteurs laïques patriotes qui cherche au contraire à réhabiliter l'imagerie guerrière à l'école. Mais en 1904, la publication du Manifeste des instituteurs patriotes, « loin de freiner la

354 Odette Laguerre, « Patriotisme et militarisme », *La Fronde*, 22 décembre 1901.

355 Odette Laguerre témoigne de son admiration pour Jaurès dans *La Fronde*. Voir « Actes nécessaires », 9 juin 1902 ; « Où en est l'affaire Dreyfus », 15 juin 1903 ; « L'issue », 1^{er} juillet 1903.

356 Voir le programme dans correspondance reçue par Élie Ducommun, Archives du BIP, B.136-D.13.

357 Lettre de Marguerite Bodin à Élie Ducommun, 14 mars 1904.

vague pacifiste, ne fait [...] que la pousser à son paroxysme³⁵⁸ », si l'on en croit Jean-Paul Martin. En somme, la question de l'enseignement pacifiste divise.

H) Pour la paix, le manuel d'histoire pacifiste d'Odette Laguerre et de Madeleine Carlier

À cette date, Odette Laguerre et Madeleine Carlier se lancent dans la rédaction de leur propre livre d'histoire à destination des écoles normales et des écoles élémentaires. Publié en 1905, *Pour la paix* est conçu comme un outil de travail pour les instituteurs et les institutrices. L'objectif est d'ouvrir une troisième voie entre l'enseignement historique classique qui met la guerre au centre du propos et l'approche antimilitariste et antipatriote d'un Gustave Hervé, qui nuit à l'image du pacifisme dans l'opinion publique. Le projet est surtout mené par Odette Laguerre, qui bénéficie de la participation de Madeleine Carlier pour quelques chapitres ainsi que pour l'avant-propos³⁵⁹. Odette Laguerre obtient de Frédéric Passy, président de la Société française pour l'arbitrage entre les nations, qu'il rédige la préface. Il y déclare que les chapitres sont écrits avec « un tact et une mesure qui en font d'excellents instruments de propagande³⁶⁰ ».

Fidèle à ses convictions socialistes, Odette Laguerre annonce vouloir « mettre en lumière les bienfaits du travail, [...] rendre hommage aux civilisateurs, aux créateurs, aux ouvriers, illustres ou obscurs, du progrès humain³⁶¹ ». Le livre suit un récit chronologique, depuis l'Antiquité jusqu'à la situation contemporaine au Transvaal. Le dernier chapitre est consacré à un exposé du mouvement pacifique, depuis ses origines jusqu'à ses derniers développements. L'auteure décrit le Moyen-Âge comme un temps de guerre et condamne les croisades, en montrant qu'au nom de la religion, les soldats « se sont crus en droit de combattre, persécuter et massacrer ceux qui ne partageaient pas leur croyances³⁶² ». Odette Laguerre intègre à sa condamnation de la guerre une dénonciation de l'antisémitisme. Selon elle, « de tous les mauvais sentiments causés par l'ignorance et le fanatisme, la haine des Juifs a été l'un des plus violents³⁶³ ». Si le chapitre commence au passé, il se poursuit au présent, puisque l'auteure évoque les ravages causés par l'antisémitisme moderne, en évoquant notamment le pogrom de Kitchineff en 1903. À ce propos, Odette Laguerre souligne le rôle pionnier de la France, en rappelant que la Révolution française a la première intégré les Juifs à la nation en 1791 : « Les Juifs français ne sont pas plus des étrangers que les protestants français. Ils sont des citoyens comme les autres. Ils ont donné à la France des hommes illustres. [...] S'ils ont certains défauts, cela tient surtout à l'existence qui leur a été imposée par des siècles de

358 Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, op. cit., p. 414.

359 Ces chapitres sont : Les guerres au XVII^e et au XVIII^e siècles, La guerre d'Espagne et le siège de Saragosse, Le journal d'une infirmière pendant la guerre de 1870, Deux souvenirs de Solférino, En Chine et Au Transvaal.

360 Frédéric Passy, « Préface », in Odette Laguerre et Madeleine Carlier, *Pour la paix*, Paris, librairie de l'enseignement, 1905, 200 p., p. 9.

361 Odette Laguerre et Madeleine Carlier, *Pour la paix*, op. cit., *Ibid.*, p. 8.

362 *Ibid.*, p. 38.

363 *Ibid.*, p. 42.

persécutions³⁶⁴. » Odette Laguerre en profite pour rendre hommage aux intellectuels, qui sont présentés comme des modèles aux enfants :

[Ce sont des] hommes de cœur qui, seuls contre une multitude ignorante ou égarée, osèrent dénoncer l'iniquité [...]. Ainsi fit *Voltaire* en défendant Calas et Sirven ; ainsi firent les proscrits du 2 Décembre qui acceptèrent, comme *Victor Hugo*, *Quinet*, *Louis Blanc*, *Charras*, les souffrances de l'exil, plutôt que de pactiser avec le crime [...]; ainsi agirent *Zola* et tous ceux qui, avec lui, [...] bravant l'opinion publique ameutée contre eux, embrassèrent courageusement la cause d'un capitaine juif³⁶⁵.

Fascinée par la mobilisation des intellectuels et par leur victoire face au mensonge d'État, Odette Laguerre se reconnaît dans leur communauté. Elle est par ailleurs persuadée que l'intelligence est en train de triompher de l'ignorance : « Aujourd'hui, c'est le livre qui combat la guerre ; c'est par lui que les peuples [...] arrivent à se connaître et finiront par s'aimer [...]. Vous verrez que le livre sera plus fort que le canon et qu'un jour il [le] fera taire³⁶⁶. » Si Odette Laguerre et Madeleine Carlier font l'apologie des hommes de lettres et de science engagés pour la justice, elles attaquent parfois frontalement certains grands noms du panthéon national. *Pour la paix* consacre par exemple un chapitre à démystifier la légende napoléonienne : « Derrière les fumées de la gloire militaire, nous voyons apparaître l'œuvre de sang et destruction. Napoléon a coûté cher à la France et à l'humanité³⁶⁷. » Cette vision noire de l'épopée napoléonienne fait consensus dans le mouvement pacifiste. Quelques années plus tôt, Jeanne Desparmet-Ruello s'insurgeait déjà de la persistance de la légende dorée de Napoléon alimentant la fascination pour la guerre :

Nous ne pouvons pas comprendre que des républicains soutiennent encore à cette heure que la guerre est un mal nécessaire. [S']il en est ainsi, c'est parce que la République [...] a nourri la jeunesse enthousiaste de récits de batailles [...] ; les plus beaux morceaux dont elle a fait l'aliment intellectuel des écoliers n'est-ce pas [...] hélas ! la légende napoléonienne !!... Cette déplorable éducation a fait tout doucement son œuvre : on se croit républicain et l'on ne voit pas [qu']on est imbu de préjugés monarchiques³⁶⁸!...

On ne peut qu'être frappé du primat du politique dans la lecture qu'Odette Laguerre et Jeanne Desparmet-Ruello font de la guerre. Ainsi la directrice du lycée de Lyon déclare-t-elle que « les monarques seuls et les monarchistes [...] peuvent aimer la guerre [qui] accroît leur empire ». De même, chez Odette Laguerre, les conflits armés sont conçus comme légitimes ou illégitimes selon le

364 *Ibid.*, p. 45.

365 *Ibid.*, p. 133.

366 *Ibid.*, p. 63.

367 *Ibid.*, p. 111.

368 Jeanne Desparmet-Ruello, « Présentation de Charles Richet », *Annales de l'UPL*, juillet 1902, n°4.

régime politique qui les porte. Ainsi les soldats de l'an II sont-ils présentés comme des exemples de conscience civique en acte, à l'inverse des soldats de Napoléon, qui se seraient pliés aux ordres d'un tyran mu seulement par un appétit de gloire personnelle.

1) Du petit cœur patriote de 1870 à l'âme pacifiste de 1900 : trois récits de conversion

En bonne républicaine, Odette Laguerre englobe Napoléon Ier et Napoléon III dans la même critique de l'impérialisme. Pour elle, la défaite de Sedan en 1870 est le lointain résultat de l'*hybris* des conquêtes napoléoniennes. Le crime du Deux Décembre et ses conséquences sont, selon l'auteure, « des souvenirs lugubres que les Français ne peuvent oublier et qui devraient suffire pour les préserver à jamais de la folie militariste, pour leur enseigner aussi le danger que court un pays à remettre ses destinées aux mains d'un seul homme³⁶⁹ ». Cette condamnation de l'héritage napoléonien masque des itinéraires personnels parfois tortueux chez les militants. Ainsi, dans son avant-propos à *Pour la paix*, Madeleine Carlier revient sur sa propre fascination de jeunesse pour la légende napoléonienne :

Élevée parmi les souvenirs récents de l'invasion, j'ai eu, enfant, toutes les colères, toutes les rancunes d'un petit cœur ardent et patriote. [...] De là un enthousiasme sans limites pour Napoléon et ses conquêtes ; car toutes ces victoires d'autrefois nous apparaissaient la revanche de l'humiliation des récentes défaites³⁷⁰.

Madeleine Carlier réussit progressivement à se détacher de cette fascination pour la gloire militaire. Cependant, elle est persuadée que « ce travail intérieur, tous ne l'accomplissent pas. Beaucoup demeurent à jamais sous l'influence de l'éducation première³⁷¹ ». Albertine Eidenschenk se reconnaît dans cette phrase. Lorsqu'elle fait le compte-rendu de *Pour la paix* dans *La Femme nouvelle*, elle tisse un parallèle avec son histoire personnelle. Née en 1864, elle a six ans au moment de la guerre franco-prussienne. Elle se souvient : « Nous avons eu pour Napoléon un enthousiasme dont l'ardeur n'avait d'égale que l'aveuglement, et un culte passionné pour l'instrument des justes revanches, l'armée. De ces sentiments, où tout n'était pas pur, [...] nous avons le droit de dire bien haut ce que l'expérience et la réflexion en ont éliminé³⁷². » Tout comme Albertine Eidenschenk et Madeleine Carlier, Odette Laguerre se rappelle son patriotisme pendant la guerre de 1870 :

Mon âme d'enfant a frémi et saigné de nos défaites. J'ai même conçu le projet grandiose d'imiter Jeanne d'Arc et suis partie un beau jour chaussée des bottes paternelles à travers la campagne neigeuse, pour délivrer Paris ! Je fus malheureusement arrêtée par un

369 Odette Laguerre et Madeleine Carlier, *Pour la paix*, op. cit., p. 142.

370 Madeleine Carlier, « Avant-propos », in *Ibid.*, p. 11.

371 *Ibid.*, p. 12.

372 A. Eidenschenk, « Revue des revues : "Pour la paix" », *La Femme nouvelle*, avril 1905.

ruisseau transformé en torrent, qui me fit réfléchir sur les difficultés de cette expédition singulière et, finalement, m'invita à revenir sur mes pas³⁷³.

Le ton badin qu'utilise Odette Laguerre pour évoquer son appétit de gloire militaire contraste avec le naturalisme de ses descriptions des atrocités. La vie s'est chargée de lui apprendre le fossé existant entre le mythe et la réalité de la guerre.

Il n'est pas anodin de voir trois militantes pacifistes exprimer simultanément le souvenir de leur fascination pour la guerre à l'occasion de la guerre de 1870. Ces développements autobiographiques répondent à plusieurs objectifs. Tout d'abord, le récit de conversion – ici du nationalisme militariste au pacifisme –, a toujours une valeur édifiante. Le témoignage de celui qui s'est fourvoyé peut servir d'exemple. Par ailleurs, Albertine Eidenschenk, Madeleine Carlier et Odette Laguerre insistent toutes trois sur le poids de leur prime éducation dans leur rapport à la guerre. C'est à force de réflexion qu'elles ont progressivement détricoté les préjugés militaristes qui leur avaient été inculqués. Leur parcours de jeunesse éclaire leur engagement d'adultes.

La conversion au pacifisme d'Odette Laguerre, de Madeleine Carlier et de Marguerite Bodin s'explique en partie par l'attention qu'elles portent à l'actualité internationale. Ainsi, toutes sont frappées par les massacres qui ont lieu en Arménie entre 1894 et 1896 et qui donnent naissance à une mobilisation internationale. Madeleine Carlier y consacre un chapitre dans *Pour la paix*. Odette Laguerre l'évoque dans *La Fronde*, où elle range le sort tragique de l'Arménie dans le catalogue trop long des peuples opprimés : « C'est cette loi de mort [...] qui voudrait éterniser toutes les inégalités, qui laisse anéantir la nationalité finlandaise, après celle de la Pologne, qui permet l'égorgement des Arméniens, qui autorise les persécutions contre les Juifs³⁷⁴ ».

De la même manière, la guerre de Boers, qui se déroule de 1899 à 1902, joue un rôle important dans la dynamique pacifiste. C'est en effet l'une des premières fois que les atrocités de la guerre – et notamment les sévices infligés aux civils – font l'objet d'une telle médiatisation. Ainsi, malgré son anglophilie, Mathilde Salomon s'investit dans un comité de soutien aux Boers³⁷⁵. Dans *Pour la paix*, Odette Laguerre est admirative de l'Anglaise Miss Hobhouse, qui ne s'est pas contenté de soigner les malades dans les camps mais qui a fait savoir leur sort à son propre pays et au reste de l'Europe³⁷⁶. De son côté, Jeanne Desparmet-Ruello rend hommage aux Boers à l'UPL. Elle fait l'éloge de ce peuple qui veut « vivre libr[e] ou mourir, que rien ne fait capituler, pas même l'épouvantable sort de leurs femmes et de leurs enfants réduits à la captivité³⁷⁷ ».

Les militantes pacifistes se forment une culture commune et fournissent la même interprétation de l'actualité internationale. Pour elles, les guerres à l'étranger, dont les atrocités sont de mieux en mieux relayées par la presse, démontrent la pertinence du combat pacifiste. Mais la crise de Tanger,

373 Odette Laguerre, « Le désarmement », *La Fronde*, 15 janvier 1903.

374 Odette Laguerre, « Loi de mort, loi de vie », *La Fronde*, 7 mars 1902.

375 Voir ses notes privées pour l'année 1900, papiers personnels.

376 Odette Laguerre et Madeleine Carlier, *Pour la paix*, *op. cit.*, p. 172.

377 Jeanne Desparmet-Ruello, « Présentation de M. Richet » (26 mars 1902), *Annales de l'UPL*, juillet 1902.

au cours de laquelle Guillaume II s'oppose au désir de la France d'instaurer un protectorat sur le Maroc, réactive la méfiance envers l'Allemagne, voire, dans une partie de l'opinion, le désir de revanche, face auquel les militantes pacifistes ont du mal à se positionner.

J) L'épineuse question de la Revanche chez les militantes pacifistes

Alors qu'Odette Laguerre et Madeleine Carlier ne disent pas un seul mot de la Revanche dans leur livre sorti en 1905, Marguerite Bodin, qui publie la même année *Les Surprises de l'école mixte*, se montre radicale sur cette question. Dans ses cours d'histoire à l'école primaire, elle se méfie de toute Revanche : elle explique à ses élèves que, de même que Napoléon n'était pas toute la France, Bismarck ne représentait pas tout le peuple allemand³⁷⁸ ; elle montre aux élèves qu'il existe toujours plus d'intérêts communs entre les soldats de deux armées opposées qu'entre les hommes du rang et leur chef au sein de la même armée. Ainsi, d'après elle, tout comme les Français, les soldats allemands disaient en 1870 : « Nous voudrions bien être à notre travail, près de notre femme et de nos enfants ; nous n'aimons pas la guerre³⁷⁹ ». L'institutrice déclare que la guerre ne sert qu'aux puissants : « L'empereur Napoléon la voulait pour consolider sa dynastie, car il espérait la victoire. L'impératrice Eugénie, en 70, s'écria, joyeuse : “C'est ma guerre !”³⁸⁰ ».

La condamnation de la guerre de 70 va de pair avec la critique du régime qui s'y est englouti. C'est en montrant l'absurdité d'une guerre provoquée par l'orgueil de deux hommes que Marguerite Bodin en vient à montrer la stupidité de l'idée de Revanche. De même qu'à l'échelle individuelle, la vengeance doit céder le pas à la justice, en diplomatie, la revanche doit s'effacer au profit de l'arbitrage³⁸¹. Mais cette proposition ne fait pas l'unanimité : la Revanche reste une question clivante que les pacifistes ont du mal à aborder. Ils sont accusés d'abandonner l'Alsace-Lorraine. Albertine Eidenschenk a du mal à se positionner :

Peut-être [...] l'horreur qui se répand [...] pour les grandes tueries humaines aidera-t-elle [...] à la solution pacifique de la question d'Alsace-Lorraine ; peut-être encore, hélas ! avons-nous fini par accepter notre démembrement, par nous accommoder de notre défaite, par regarder même comme des importuns ceux qui viendraient nous rappeler que l'Alsace est toujours annexée à l'Allemagne³⁸² !

Quant à Odette Laguerre, on ne peut manquer de remarquer son silence à propos de la Revanche dans *Pour la paix*. Sans doute cela s'explique-t-il par son désir de diffuser largement son

378 Marguerite Bodin, *Les Surprises de l'école mixte*, op. cit., p. 80-81.

379 *Ibid.*, p. 170-171.

380 *Ibid.*

381 Alphonse Aulard se déclare favorable au règlement de la question de l'Alsace-Lorraine par le biais d'un arbitrage international (Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, op. cit., p. 406).

382 A. Eidenschenk, « Le devoir présent », *Bulletin des fontenaysiennes*, juillet 1899.

ouvrage dans les écoles primaires françaises. Il lui faut pour cela adopter la posture la plus consensuelle possible. Dans ce contexte, la thématique de la Revanche est trop clivante pour qu'Odette Laguerre se risque à y consacrer un chapitre. Une analyse plus poussée de sa production intellectuelle révèle que cette occultation de la Revanche est toute stratégique dans *Pour la paix*. En effet, Odette Laguerre se permet dans *La Fronde* une grande liberté de ton sur cette question :

Je ne comprends pas qu'on puisse reprocher cette conquête à nos adversaires comme une iniquité, et comparer l'annexion de l'Alsace-Lorraine au partage de la Pologne ! La Pologne n'avait pas cherché la guerre. [...] La France, elle, a déclaré la guerre à la Prusse. Or, déclarer la guerre, [...] c'est reconnaître, à l'avance, le droit du vainqueur. [...] L'iniquité, c'est qu'un peuple ait payé pour un homme, c'est que l'Alsace-Lorraine ait été la rançon des fautes de Napoléon. [...] C'est au régime impérial qu'il faut conserver une tenace rancune, et non à l'Allemagne³⁸³.

Odette Laguerre suggère que la question de l'Alsace-Lorraine soit réglée par un arbitrage binational. Elle soutient une proposition émise par une ligue allemande visant à rendre à la France l'Alsace et la Lorraine en échange de territoires coloniaux : un tel accord « permettrait une alliance politique entre les deux peuples et ce rapprochement pourrait servir de base à une fédération européenne³⁸⁴ ». Odette Laguerre espère voir les grands États européens se réunir autour d'un projet de paix³⁸⁵. Dès 1902, elle déclare que l'Allemagne, « ennemie d'hier³⁸⁶ », doit désormais être considérée comme une « alliée de demain ». À son image, Albertine Eidenschenk espère aussi voir les Européens s'unir pour la paix. En 1904, elle appelle à ce que la sanction concrète au rapprochement franco-italien soit le désarmement, par chaque pays, de sa frontière alpine. Ce serait pour elle « le premier pas [...] dans la voie de la Fédération de l'Europe³⁸⁷ ».

K) Entre promotion de la mission civilisatrice et réprobation des guerres de conquête : les militantes pacifistes face à la colonisation

Comme au sujet de la Revanche, les militantes pacifistes marchent sur un fil lorsqu'elles abordent la colonisation. Leurs convictions républicaines les forcent à définir la France comme « l'institutrice des nations³⁸⁸ », qui doit étendre sa mission civilisatrice sur le monde entier. En même temps, elles hésitent à défendre un principe de conquête, qui s'accompagne inévitablement de violences sur les populations civiles et de pillages.

383 Odette Laguerre, « Le désarmement », *La Fronde*, 15 janvier 1903.

384 Odette Laguerre, « La question de l'Alsace-Lorraine et la paix », *La Fronde*, 10 juin 1903.

385 Odette Laguerre, « Le désarmement », *La Fronde*, 15 janvier 1903.

386 Odette Laguerre, « L'éducation pacifique », *La Fronde*, 1^{er} juin 1902.

387 A. Eidenschenk, « Revue des revues : "Désarmons les Alpes" », *La Femme nouvelle*, juin 1904.

388 Marguerite Bodin, *Les Surprises de l'école mixte*, op. cit., p. 176.

Dans *Pour la Paix*, Odette Laguerre et Madeleine Carlier considèrent que la civilisation européenne, imposée aux peuplades d'Asie et d'Afrique à coups de fusil, ne leur profite guère, « parce qu'elles ne sont pas préparées à la recevoir et à s'y adapter³⁸⁹ ». La colonisation n'est pas attaquée dans son principe même, mais uniquement dans ses modalités. Odette Laguerre considère ainsi que l'expansion coloniale a été « jusqu'ici désastreuse pour les races indigènes asservies [parce qu'elle a] entraîné pour elles des souffrances [...], une destruction partielle, et parfois une disparition totale³⁹⁰ ». Elle évoque les crimes perpétrés par les Anglais en Inde, mais aussi les innombrables tortures pratiquées au Congo belge. Elle déclare : « On croit rêver devant ces tableaux d'horreur, et l'on ne peut admettre que de tels crimes soient accomplis, de nos jours, par des hommes qui se disent civilisés³⁹¹ ». Mais l'auteure de *Pour la Paix* ne fait pas que dénoncer les crimes commis par les nations voisines de la France. En citant Jean-Marie de Lanessan, qui préside en 1905 la commission chargée du rapport Brazza sur les sévices perpétrés au Congo français, elle démontre que la violence est partout dans les colonies : « L'homme le plus civilisé [y] devient [...] comparable aux enfants dans leurs relations avec leurs animaux domestiques³⁹² ! » Odette Laguerre appelle à en finir avec la colonisation brutale, considérant qu'il faut voir dans les indigènes, « non plus des ennemis et des brutes, mais des frères arriérés que nous devons traiter avec douceur [...] et que nous gagnerons à notre civilisation en leur en faisant sentir les bienfaits³⁹³ ».

Un an avant la sortie de *Pour la paix*, Odette Laguerre dénonce déjà dans *La Fronde* les dérives de la colonisation française en Asie. Elle condamne les brutalités que les missionnaires catholiques feraient subir aux païens. Elle accuse l'administration française de couvrir les exactions perpétrées par les missionnaires et s'insurge qu'en vertu de l'ambition coloniale, la propagande catholique soit « subventionnée par le gouvernement de la République³⁹⁴ ». Encore une fois, ce n'est pas le principe de la conquête qu'elle place sous les feux de sa critique, mais la compromission de la République avec le catholicisme, présenté comme l'instigateur des violences coloniales.

Le discours d'Albertine Eidenschenk sur la domination des Occidentaux en Orient est tout aussi ambigu. En 1904, elle déclare dans *La Femme nouvelle* que toute la sympathie des Européens doit aller aux blancs dans le conflit en cours entre Russes et Japonais : aux « jaunes », « à ces étrangers, ces barbares, si nous devons la justice, nous ne devons pas davantage³⁹⁵ ». Mais à la suite de ce discours qui avalise l'idée d'une hiérarchie entre les races, Albertine Eidenschenk écrit :

Rien ne nous autorise à admettre que le cerveau des jaunes, s'il est inférieur au nôtre, doit toujours le demeurer. Si, au point de vue scientifique et industriel, nous sommes supérieurs aux Jaunes, il n'est point aussi sûr que nous le soyons au point de vue moral.

389 Odette Laguerre, Madeleine Carlier, *Pour la Paix*, op. cit., p. 74.

390 *Ibid.*

391 *Ibid.*, p. 76.

392 Jean-Marie de Lanessan, cité in *Ibid.*, p. 77.

393 *Ibid.*, p. 77.

394 Odette Laguerre, « Les protégés de la Mission », *La Fronde*, 31 janvier 1903.

395 Albertine Eidenschenk, « Une revue des revues : "Blancs contre Jaunes" », *La Femme nouvelle*, avril 1904.

[...] Ne laissons donc pas affaiblir le principe sacré [...] de l'égalité des humains, malgré la couleur de leur peau [...] : ce serait la porte ouverte à toutes les injustices.

L'introduction et la conclusion du texte d'Albertine Eidenschenk sont contradictoires. Elle hésite entre adhésion au discours raciste de la République pour justifier l'expansion française et réserve envers toute idée de hiérarchie des races. Mais elle n'en vient jamais à critiquer fondamentalement le projet colonial de la France. Elle se réjouit de l'arrivée des Français en Afrique, grâce à qui « les enfants nègres [...] viennent au monde avec des yeux plus clairs et acquièrent des traits les rapprochant de plus en plus des races blanches ». Imprégnée par l'idéologie raciste de la République, Albertine Eidenschenk croit en l'influence bienfaitrice de la France dans les colonies. Ainsi, lorsqu'elle critique *Pour la paix*, elle ne retient pas de l'ouvrage sa critique de la violence coloniale contemporaine, mais celle de la colonisation du Nouveau Monde, trois siècles plus tôt³⁹⁶. C'est un exemple supplémentaire de l'embarras des militantes pacifistes face à la colonisation contemporaine. Mais il arrive que l'entreprise coloniale soit plus frontalement condamnée, comme dans certains comptes-rendus de *Pour la paix* publiés dans la presse.

L) La réception de *Pour la paix*, un ouvrage féminin et pacifiste

L'ouvrage d'Odette Laguerre et de Madeleine Carlier bénéficie du soutien de grands intellectuels socialistes, tels Eugène Fournière dans *L'Humanité* et Georges Renard dans *La Petite République*. Ce dernier insiste longuement sur le rôle des femmes dans la préservation de la paix : il était impossible qu'en France, les femmes « ne prissent pas part, comme leurs sœurs des autres nations, à la sainte croisade entamée contre le recours à la force brutale³⁹⁷ ». Les éloges que le penseur socialiste adresse aux auteures de *Pour la paix* sont très genrés. Il célèbre par exemple leur grâce, leur douceur et leur patience. Odette Laguerre et Madeleine Carlier mettent elles-mêmes en scène le caractère féminin de leur engagement pacifiste. Toutes deux écrivent séparément à Georges Renard le 12 avril 1905, deux jours après la sortie de son texte dans *La Petite République*, pour le remercier. Madeleine Carlier exprime sa gratitude et envoie le programme de la Société de l'Éducation pacifique³⁹⁸. Odette Laguerre se réjouit quant à elle que Georges Renard ait reconnu la spécificité du mouvement féminin dans la mouvance pacifiste et conclut : « Merci donc pour ma collaboratrice, pour moi et pour toutes les femmes³⁹⁹ ».

Pour la paix bénéficie aussi du soutien de Marie Bonneval, engagée de longue date dans les rangs pacifistes, féministes et socialistes. Au premier semestre 1905, elle publie dans la *Revue socialiste* un compte-rendu dans lequel elle fait l'éloge des deux auteures, qu'elle considère comme

396 Albertine Eidenschenk, « Revue des revues, "Pour la paix" », *La Femme nouvelle*, avril 1905.

397 Georges Renard, « Les femmes et la paix », *La Petite République*, 10 avril 1905.

398 Lettre de Madeleine Carlier à Georges Renard, 12 avril 1905, Ms2607, BHVP.

399 Lettre d'Odette Laguerre à Georges Renard, 12 avril 1905.

« deux vraies éducatrices⁴⁰⁰ ». Dans une perspective très anticolonialiste, elle souligne la corrélation entre l'asservissement des peuples produit par la guerre et la servitude dans laquelle vivent les femmes : « La *colonisation* [est] une autre forme de... *pénétration*, toujours brutale ». De là découle selon elle la convergence du pacifisme et du féminisme. Dans les deux combats, il s'agit d'obtenir le règne du droit contre celui de la force. Quelques mois après sa publication dans la *Revue socialiste*, *Les Annales de la jeunesse laïque* reproduisent presque à l'identique le texte de Marie Bonneval. Le prologue est légèrement différent : il faut dire qu'entre les deux publications, le coup de Tanger a fait bouger les lignes. Le courant pacifiste, triomphant depuis le début du siècle, est confronté à un retour de flamme nationaliste. Marie Bonneval écrit donc en 1906 :

Un instant arrêtée par les inquiétudes que soulevaient la question marocaine et l'attitude menaçante de l'Allemagne, – inquiétudes savamment entretenues et exploitées par le clan nationaliste, – la propagande pacifique [...] va reprendre son cours. [...] C'est donc le moment de recommander aux instituteurs, pour la rentrée prochaine, un livre de lecture qu'on devrait introduire dans toutes les écoles de France : *Pour la Paix*⁴⁰¹.

Marie Bonneval applique elle-même, en tant qu'enseignante, les conseils qu'elle donne aux instituteurs. En 1905, Louise Renard relate dans *La Petite République* une leçon d'histoire donnée par Marie Bonneval dont elle a été témoin. D'après la publiciste, en faisant l'éloge de Rousseau, de Voltaire, de Mme Roland et de tous ceux qui « ont élevé l'âme du peuple, [Marie Bonneval] inculque à ces jeunes filles des notions pacifiques qui seront indélébiles, et vraiment il n'y aura plus moyen d'en faire de petites chauvines⁴⁰² ». À l'instar d'autres militantes pacifistes, Marie Bonneval agit à la fois en tant qu'intellectuelle, en publiant sa pensée, et en tant qu'enseignante, en appliquant ses préceptes avec ses élèves, et ce de manière très charismatique, d'après le récit de Louise Renard.

Nombreuses sont les pédagogues à s'engager pour la paix à l'orée du XX^e, en faisant de ce combat une cause naturellement féminine, et *a fortiori*, féministe. À cette époque, « l'école laïque est en proie à une grande effervescence pacifiste qui la situe à l'avant-garde de l'évolution républicaine⁴⁰³ ». Il est vrai que ces intellectuelles constituent une avant-garde qui fait bouger les lignes de la culture républicaine : elles renouvellent l'héritage des fondateurs de l'école laïque – comme Paul Bert – en rejetant leur patriotisme belliqueux au profit d'un patriotisme pacifique inspiré de Ferdinand Buisson ou de Jean Jaurès, contre l'antipatriotisme d'un Gustave Hervé ; elles affrontent la question de la Revanche et des rapports avec l'Allemagne, centraux dans le soubassement idéologique de la Troisième République ; elles critiquent l'armée et le service militaire, conçus comme des institutions concurrentes de l'école, qui alimentent des combats

400 Marie Bonneval, « Un bon livre de propagande », *Revue socialiste*, janvier-juin 1905, p. 472-476.

401 Marie Bonneval, « L'éducation pacifiste », *Annales de la jeunesse laïque*, septembre 1906.

402 Louise Georges Renard, « Une école professionnelle », *La Petite République*, 1er-15 août 1905.

403 Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, op. cit., p. 401.

d'arrière-garde. Ces intellectuelles sont attentives à l'actualité internationale et s'inscrivent dans une dynamique visant à construire des relations diplomatiques pacifiées. Mais leur action en faveur d'un enseignement pacifiste répond aussi à des logiques nationales : il s'agit de lutter contre la tentation césariste qui fait peser sur la République la menace d'un régime autoritaire.

Puissant après l'affaire Dreyfus, le mouvement pacifiste perd du terrain à partir de 1905. Une nouvelle génération de militantes se fait jour, dont Marthe Chenon, à la tête de l'École de la paix fondée en 1905, Marthe Bigot, Lucie Colliard, Marthe Pichorel, Hélène Brion, Marie Mayoux, Gabrielle Bouët et Marie Guillot, qui s'investissent d'abord dans le syndicalisme enseignant, et qui maintiennent leurs idéaux pacifistes pendant la Grande Guerre⁴⁰⁴. Si le regard de la presse se porte à partir de 1905 sur les instituteurs et institutrices syndicalistes, les plus virulents dans leur dénonciation du militarisme, les intellectuelles étudiées ici n'en restent pas moins actives dans les décennies qui suivent, à l'instar d'Albertine Eidenschenk, d'Odette Laguerre et de sa fille Hélène⁴⁰⁵, qui deviennent des pacifistes de premier plan dans les années 1920. L'optimisme du début du siècle s'est effondré avec la guerre, mais la nécessité de la paix n'en est devenue que plus pressante.

Conclusion du chapitre 7

En étudiant les questions d'éducation particulièrement investies par les femmes à la Belle Époque, l'objectif était d'analyser la manière dont ces actrices mobilisent leur capital de genre pour se projeter dans la vie publique. Plusieurs femmes profitent du statut de spécialistes de la petite enfance qui leur est reconnu pour prendre part à la construction d'une science de l'enfant au début du XX^e siècle. De même, c'est au nom de leur féminité, qui les pousse souvent à s'identifier au combat féministe, que plusieurs d'entre elles militent pour faire de l'école le creuset de nouveaux rapports de sexe. C'est de nouveau en tant que femmes et mères qu'elles agissent dans la campagne pacifiste, pour assurer la protection de cette vie qu'elles transmettent. L'argument de leur féminité est central dans les discours qu'elles mobilisent pour se légitimer dans ces domaines où elles sont surreprésentées. Ce constat tend à accréditer l'idée selon laquelle il existerait une spécificité de l'engagement des intellectuelles par rapport à leurs homologues masculins. Pourtant, loin de s'enfermer dans des champs exclusivement « féminins », la plupart d'entre elles opèrent un glissement vers des sujets où leur parole n'est pas attendue. Ainsi, si ces militantes mobilisent leur capital de genre pour s'ériger en garantes de la paix, elles mettent aussi en pratique une forme de transgression lorsqu'elles s'approprient la thématique de la guerre, territoire masculin par excellence. Bien que l'action de ces femmes semble s'inscrire dans un partage genré du monde intellectuel, elle déborde en fait de l'univers strictement féminin et revêt parfois un caractère

404 Voir notamment Max Ferré, *Histoire du mouvement syndicaliste révolutionnaire chez les instituteurs des origines à 1922*, Société universitaire d'éditions et de librairie, Paris, 1955, 355 p. et Loïc le Bars, *Première Guerre mondiale : le pacifisme des instituteurs syndicalistes*, Vulaines-sur-Seine, Éditions du Croquant, 2015, 318 p.

405 Christine Bard, *Les filles de Marianne, op. cit.*, p. 232.

subversif. Cela est vrai même dans le domaine *a priori* dépolitisé de la science de l'éducation, que plusieurs abordent de manière politique en étudiant l'indiscipline, le consentement à l'autorité, et en envisageant la communauté scolaire comme une préparation à la citoyenneté démocratique.

Leurs engagements féministe et pacifiste s'inscrivent dans un mouvement de promotion de la « question des femmes » et de remise en question du militarisme, mais n'en constituent pas moins des discours en rupture avec la doxa. Ces militantes peuvent être qualifiées d'intellectuelles en ce qu'elles démontrent leur capacité à déconstruire les discours dominants. Il arrive d'ailleurs qu'elles s'aventurent sur des sujets peu consensuels où elles émettent une opinion minoritaire voire dissidente, comme sur l'instruction sexuelle ou la colonisation française.

En analysant l'action de ces femmes, on peut constater qu'« il existe bien une “société intellectuelle”, qui élabore ses propres outils, ses propres réseaux⁴⁰⁶ ». Cette société intellectuelle, bien que mixte – n'oublions pas les hommes, comme Ferdinand Buisson ou Georges Renard, qui apportent un soutien substantiel aux combats de ces femmes – est très féminisée. C'est notamment le cas de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant et de la Société de l'éducation pacifique. Ces réseaux féminins sont aussi visibles au travers des différents comptes-rendus que certaines rédigent dans la presse au sujet d'ouvrages publiés par d'autres. Ces recensions croisées sont des outils mobilisés par ces militantes pour se légitimer mutuellement. *Les Surprises de l'école mixte* et *Pour la paix* sont ainsi beaucoup commentés dans la presse par des intellectuelles qui valorisent l'apport de ces textes signés par leurs compagnes de lutte.

Enfin, force est de constater que les mêmes noms apparaissent de manière récurrente dans les différents domaines étudiés ici, qu'ils relèvent de la science de l'éducation, du féminisme ou du pacifisme. Pauline Kergomard, Albertine Eidenschenk, Mathilde Salomon, Jeanne Desparmet-Ruello, Madeleine Vernet, Odette Laguerre, entre autres, sont actives dans les trois domaines. La diversité de leurs champs d'intervention contribue à leur construction non uniquement en tant qu'expertes d'un domaine spécifique, mais en tant qu'intellectuelles capables « de penser le champ de la totalité humaine⁴⁰⁷ ». Car, en se penchant sur les questions relatives à l'éducation de la prime enfance et de l'adolescence, aux rapports de sexe et à la construction de la paix, ces intellectuelles s'attaquent à des « réalités structurelles⁴⁰⁸ » de la société de la Belle Époque. Elles subvertissent ainsi leur capital de genre, qu'elles mobilisent comme un instrument de légitimation, pour aborder ensuite des questions globales.

406 Pascal Ory, Jean-François Sirinelli, *Les intellectuels en France de l'Affaire Dreyfus à nos jours*, op. cit., p. 10.

407 Marie-Christine Kok-Escalé, « Féminisme et sémiotique : les intellectuelles en France, un engagement spécifique ? », art. cit.

408 Marie-Christine Kok-Escalé écrit que, chez les hommes, le moteur de l'engagement est « un événement contextuel », tandis que chez les femmes, c'est plutôt « une réalité inscrite dans la longue durée » : « On pourrait dire qu'il y a d'un côté un accident de parcours à réduire et de l'autre, une réalité structurelle à briser » (*in Ibid.*).

Chapitre 8

Combats des fonctionnaires de l'Instruction publique et naissance d'une solidarité féministe et corporatiste

Introduction du chapitre 8

Plusieurs femmes qui militent en faveur d'une réforme de l'école laïque s'engagent aussi parallèlement dans la défense de son personnel, et en particulier du personnel féminin. Elles deviennent ainsi, à la Belle Époque, les porte-paroles des enseignantes, notamment grâce à la visibilité qu'elles acquièrent dans des revues très lues. Au même moment, la question de l'élection de femmes au Conseil supérieur de l'Instruction publique cristallise les enjeux relatifs à leur entrée dans des lieux exclusivement masculins et provoque des réflexions sur la représentation des femmes dans les instances de l'Instruction publique. Au tournant du siècle, les femmes s'approprient ces élections professionnelles : les candidates au CSIP publicisent leurs idées dans ce qui s'apparente à des campagnes électorales, et parfois, se mettent en scène dans leur nouveau rôle, si rare, d'élues.

Qu'elles tiennent des rubriques dans des journaux ou qu'elles soient élues au CSIP, ces intellectuelles cherchent à instaurer un dialogue avec la base enseignante afin de relayer les demandes et propositions émanant du terrain. Elles font ainsi émerger de nouveaux sujets dans le débat public, comme les injustices dont les femmes sont statutairement victimes, quelle que soit leur appartenance catégorielle au sein de l'Instruction publique. Légitimées par le soutien dont elles bénéficient dans le corps enseignant, ces porte-paroles mettent en lumière les mécanismes de discrimination que subissent les femmes dans l'institution et qui sont alors des impensés du débat public. Conscientes que les femmes sont lésées parce qu'elles ne sont pas représentées, ces intellectuelles refusent de déléguer aux hommes la gestion des problèmes dans lesquels elles sont directement impliquées. Leur propre expérience comme enseignantes, directrices ou inspectrices dans les rangs de l'Instruction publique les rend particulièrement conscientes des difficultés rencontrées spécifiquement par les femmes dans ce milieu professionnel. C'est donc une nouvelle fois en tant que femmes et au nom d'un capital de genre qu'elles prennent la parole sur ces questions. Persuadées que la docilité de leurs collègues nuit à la cause, elles les appellent à l'audace et à la solidarité féminine. Ces intellectuelles ne constituent cependant pas un bloc monolithique : elles mobilisent des arguments différents selon leur propre sensibilité et leur propre expérience.

Pour analyser les combats de ces femmes qui participent à la naissance d'une solidarité féministe et corporatiste dans l'Instruction publique, il conviendra d'abord de montrer la manière dont quelques-unes d'entre elles s'auto-instituent comme intellectuelles par leur action – si ce n'est par leur activisme – dans la presse ainsi que dans les congrès, dans lesquels elles trouvent des tribunes de choix. Il s'agira ensuite d'étudier la manière dont une poignée de femmes réussissent à siéger au Conseil supérieur de l'Instruction publique et à défendre les intérêts féminins dans un organe pensé d'abord comme masculin. Dans un troisième temps, il faudra s'intéresser à la campagne fédératrice de la Belle Époque qu'est le combat en faveur de l'égalité des traitements, toile de fond sur laquelle s'affirment des personnalités féminines vindicatives. Cette matrice fondatrice qu'est la lutte pour l'égalité des traitements catalyse d'autres combats en faveur de la défense des femmes fonctionnaires de l'Instruction publique qu'on étudiera dans une dernière

partie. Ces débats sont portés par des intellectuelles qui, grâce à leur visibilité dans la sphère publique, grâce à leurs compétences professionnelles et à leur maîtrise empirique des questions d’instruction, acquièrent une légitimité et s’érigent en porte-paroles du corps enseignant féminin.

I- Représenter les enseignantes : les intellectuelles dans la presse et les congrès

Le tournant du XIX^e et du XX^e siècle est marqué par l’apparition de plus en plus de femmes dans le milieu jusqu’alors très masculin de la presse¹. Certaines se distinguent par leur niveau de diplôme, par leur statut professionnel prestigieux et par leur rayonnement militant. Il s’agira ici de s’intéresser à celles qui défendent les intérêts des enseignantes sur la scène publique, dans un contexte où la « question des femmes » gagne en visibilité, et où des journaux relevant à la fois de la presse généraliste et de la presse pédagogique ou corporatiste créent des rubriques « féminines » confiées à des femmes. Ces rubriques offrent à leurs auteures les moyens de fidéliser un lectorat et d’instaurer un dialogue avec lui. Albertine Eidenschenk s’impose ainsi comme la parole-parole des enseignantes primaires dans *L’École nouvelle* et Jeanne Crouzet-Benaben comme celle des professeures de lycée dans la *Revue universitaire*. Pauline Kergomard est quant à elle une pièce maîtresse de *La Fronde*, quotidien féministe qui courtise les institutrices.

Ce phénomène de visibilisation d’une poignée d’intellectuelles n’est pas circonscrit au monde éditorial. Plusieurs pénètrent dans les congrès², notamment pédagogiques, pour participer aux débats sur l’école et défendre leurs intérêts corporatistes. Il s’agira d’étudier la manière dont ces dernières se construisent comme intellectuelles en se faisant une place dans le monde de la presse et en prenant la parole dans des assemblées jusqu’alors très masculines.

A) Parler des institutrices et parler aux institutrices : le projet de La Fronde

Dès sa création, *La Fronde* cherche à séduire les institutrices. Ainsi, son affiche de lancement met en scène une femme d’apparence populaire portant un livre – on peut facilement voir là une institutrice –, à côté d’une bourgeoise, d’une ouvrière et d’une paysanne. Les frondeuses conçoivent les institutrices comme les porteuses d’une société nouvelle. Odette Laguerre écrit ainsi en juin 1902 : « Je voudrais voir notre chère grande *Fronde* aux mains de toutes les institutrices, appelées à créer au village l’Ève nouvelle, la femme libre de la libre cité³ ».

1 Cela s’explique notamment par la création de revues féministes, dont *La Citoyenne* d’Hubertine Auclert (1881), *La Revue scientifique des femmes* de Céline Renooz (1888), le *Journal des femmes* de Maria Martin (1891), *La Fronde* de Marguerite Durand (1897), la *Revue de morale sociale*, d’ambition transnationale (1899), *La Femme nouvelle* de Léa Bérard (1904) et *La Française* de Jane Misme (1906). Voir par ailleurs Christian Delporte, *Les journalistes en France, 1880-1950, Naissance et construction d’une profession*, Seuil, Paris, 1999, 456 p.

2 Leur présence dans les congrès internationaux a fait l’objet d’un ouvrage récent : Myriam Boussahba-Bravard, Rebecca Rogers (dir.), *Women in International and Universal Exhibitions, 1876-1937, op. cit.*

3 Odette Laguerre, « Le féminisme au village », *La Fronde*, 18 juin 1902.

Le quotidien propose aux institutrices des tarifs d'abonnement réduits et offre à dix d'entre elles de faire le voyage jusqu'à Paris pour assister au Congrès du droit des femmes organisé en 1900. *La Fronde* fait également écho à leurs revendications en se lançant dans la bataille pour l'égalité des salaires. Elle apparaît ainsi comme le premier organe de presse soutenant les intérêts des hussardes noires de la République. En 1904, Marguerite Durand se félicite des progrès réalisés :

Quel chemin parcouru depuis le temps où la *Fronde* naissante, dédiée surtout aux éducatrices, conçue pour elles, était prohibée même dans les lycées et les écoles normales ! [...] Combien d'institutrices m'écrivaient : « Je suis obligée de cacher ma *Fronde*, mais quelle propagande je fais pour elle ! » Et de fait, la *Fronde*, à peine dans sa seconde année, recueillait plus de 3.000 abonnées parmi le personnel féminin enseignant dont les membres les plus autorisés, sous leur signature ou anonymement, devinrent ses assidues et régulières collaboratrices⁴.

Parmi les membres du personnel enseignant féminin qui écrivent dans le quotidien, on compte Pauline Kergomard, Jeanne Desparmet-Ruello, mais aussi des institutrices ou anciennes institutrices comme Maria Vérone et Marguerite Bodin⁵.

Si Pauline Kergomard fait partie des collaboratrices précoces de *La Fronde*, elle n'a pas toujours été favorable à ce type d'initiatives éditoriales. Ainsi, lorsqu'elle est contactée par Céline Renooz au printemps 1888 pour participer au lancement de *La Revue scientifique des femmes*⁶, elle refuse de s'associer au projet : « Je suis, au point de vue scientifique, d'une infirmité radicale, je ne suis qu'une inventeuse en éducation, et vous auriez en moi une trop piteuse collaboration. Je travaille pour la cause en apôtre de bonne volonté, c'est tout⁷. » Céline Renooz considère le refus de Pauline Kergomard comme un « excès de modestie⁸ » et l'interprète comme une adhésion à son projet. Lorsque l'inspectrice générale découvre que son nom apparaît dans le premier numéro de la revue, elle accuse sa correspondante de l'avoir trahie et réitère son refus :

Une revue exclusivement rédigée par des femmes ou même s'occupant exclusivement de la « question des femmes » nuit à notre cause [...]. Les convertis [la] lisent peu ; les autres [la] lisent pour [la] tourner en ridicule [...]. Je trouve absolument illogique de

4 Marguerite Durand, « Le féminisme à la Ligue de l'enseignement », *La Fronde*, 1^{er} novembre 1904.

5 Marguerite Bodin, sans publier d'articles, écrit régulièrement à la rédaction qui reproduit ses lettres.

6 Sur Céline Renooz et *La Revue scientifique des femmes*, voir Juliette Rennes, « Université et domination masculine, un combat fin de siècle », in Christophe Charles et Laurent Jeanpierre (dir.), *L'histoire de la vie intellectuelle en France*, Paris, Seuil, 2016, p. 407-413 ; Sylvie Chaperon, « La Psychologie comparée de l'homme et de la femme de Céline Renooz (1897) », *Revue d'histoire des sciences humaines*, 2007/2, n°17, p. 91-94 ; Françoise Blum, « Revues féminines, revues féministes », in Jacqueline Pluet-Despatin, Michel Leymarie, Jean-Yves Mollier (dir.), *La Belle Époque des revues, 1880-1914*, Paris, éditions de l'IMEC, 2002, p. 211-222.

7 Lettre de Pauline Kergomard à Céline Renooz, 12 mai 1888, boîte n°10, lettres à Céline Renooz, 1884-1905, fonds Céline Renooz, fonds féministe Marie-Louise Bouglé, BHVP.

8 Copie de la lettre de Céline Renooz à Pauline Kergomard, 2 juin 1888, boîte n°10.

faire bande à part, lors que nous voulons que notre cause soit désormais la cause de l'humanité et non celle d'une "partie" de l'humanité. Je vous prie donc instamment, Madame, de supprimer mon nom⁹.

Céline Renooz s'exécute, soutenant cependant que « la » femme doit agir seule, puisque « aucun homme n'est réellement sincère dans l'appui qu'il [lui] donne¹⁰ ». Elle s'oppose ici à la vision du féminisme que porte alors Pauline Kergomard, et qui consiste à soigner la respectabilité du mouvement. Il s'agit d'éviter de donner l'impression que les femmes entrent en dissidence et d'intégrer les revendications féministes dans le mouvement « humaniste » et républicain. Pauline Kergomard en arrive cependant, dix ans plus tard, à adopter la même stratégie que Céline Renooz. Elle accepte en effet de contribuer à *La Fronde*, quotidien « frondeur », comme son titre l'indique, porté uniquement par des femmes, et qui met la « question féminine » au centre de son propos.

Dès son premier article dans le tout premier numéro publié en décembre 1897, Pauline Kergomard prend la défense des enseignantes primaires : elle montre que ces dernières sont soumises à un contrôle social de tous les instants qui les empêche de vivre librement¹¹. Quelques jours plus tard, elle reçoit une lettre d'une institutrice qui décrit l'hostilité de la population à son égard, la bêtise de son inspecteur d'académie et les pressions des élus locaux contre elle. L'inspectrice générale reproduit cette confidence *in extenso* : elle souhaite, par ce biais, donner une voix à celles qu'on n'écoute pas¹². De même, en février 1899, Pauline Kergomard remercie une lectrice de s'être adressée à elle : « Sa lettre me fait espérer que la réalisation de mon vœu n'est pas impossible : faire du journal un centre où les institutrices trouveront de la sympathie et où nous pourrons travailler ensemble à l'amélioration du sort commun¹³ ».

À l'orée du xx^e siècle, Pauline Kergomard apparaît comme la figure tutélaire des enseignantes. Déjà connue par une partie du personnel grâce à son journal *L'Ami de l'enfance* consacré aux écoles maternelles jusqu'à sa disparition en 1896, sa collaboration à *La Fronde* concourt fortement à asseoir sa stature d'intellectuelle. Il faut dire qu'entre le 9 décembre 1897 et le 8 août 1900, elle n'y publie pas moins de 126 articles¹⁴. Elle rédige parfois la quasi-intégralité du supplément de *La Fronde*, soit quatre des six colonnes de la page 5¹⁵. L'inspectrice générale ne s'enferme cependant pas dans un rôle de porte-parole : « Je me figure que la sympathie et l'estime dont m'honore le corps enseignant sont dues à ma sincérité [...] et à ma loyauté. Très fière de ces sentiments, [...] très désireuse d'en rester digne, je déclare à mes correspondantes que je ne suis pas de leur avis¹⁶ » : Pauline Kergomard manifeste ainsi parfois son opposition à ses interlocutrices.

9 Lettre de Pauline Kergomard à Céline Renooz, 17 juin 1888, boîte n°10.

10 Copie de la lettre de Céline Renooz à Pauline Kergomard, 20 juin 1888, boîte n°10.

11 Pauline Kergomard, « À travers l'éducation, avant-propos », *La Fronde*, 9 décembre 1897.

12 Pauline Kergomard, « Lettre d'une institutrice », *La Fronde*, 16 décembre 1897.

13 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement », *La Fronde*, 11 février 1899.

14 Au sujet de sa collaboration, voir ses lettres à M. Durand, BMD, lettres autographes et manuscrits 2, 091 KER.

15 Voir par exemple la page 5 du numéro du 4 février 1899.

16 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement », *La Fronde*, 4 février 1899.

L'inspectrice générale n'est pas la seule à s'adresser aux institutrices dans *La Fronde*. Ainsi, bien qu'elle recoure à un pseudonyme, Jeanne Desparmet-Ruello réussit à faire de son nom de plume un étendard pour la défense des enseignantes. Contactée elle aussi en 1887 par Céline Renooz pour collaborer à *La Revue scientifique des femmes*, elle répond qu'elle aurait accepté avec plaisir « si [sa] situation officielle ne [le lui] interdisait¹⁷ ». Quinze ans plus tard, le choix d'un pseudonyme apparaît comme le seul moyen pour elle de s'exprimer dans la presse avec la liberté de ton qui la caractérise. Elle devient désormais connue sous le nom de Paule Branzac, si bien que *La Femme nouvelle* déclare à ses lectrices en 1905 : « Nous avons obtenu la collaboration régulière de Mme Paule Branzac, très connue dans la presse universitaire pour sa collaboration à l'*Instituteur républicain* et dans la presse parisienne¹⁸ ». Rien, dans le dossier de carrière de Jeanne Desparmet-Ruello, ne laisse penser qu'elle ait été démasquée par l'administration. Il faut attendre 1914 pour que Marguerite Durand la cite sous son vrai nom dans la liste des collaboratrices de *La Fronde*¹⁹.

Dans ce quotidien, Jeanne Desparmet-Ruello rédige une série d'articles à destination des institutrices en 1903 où elle leur martèle de revendiquer l'égalité des traitements²⁰. De même, Odette Laguerre va à leur contact en menant une enquête dans les écoles normales²¹ et Maria Vérone couvre les congrès des amicales en incitant les enseignantes à s'unir pour agir²². *La Fronde* devient ainsi un lieu où sont débattues les problématiques qui concernent les institutrices, souvent ignorées de la presse grand public. Lorsque *La Fronde* arrive au terme de son existence en mars 1905, Odette Laguerre veut poursuivre ses objectifs par la publication d'une série de 25 brochures relatives au féminisme sous l'égide de la Société d'éducation et d'action féministes qu'elle a fondée à Lyon avec Jeanne Desparmet-Ruello. Elle déclare : « Nous espérons que les lecteurs et lectrices de la *Fronde* soutiendront et répandront de leur mieux cette intéressante publication, sœur cadette de notre cher journal, s'inspirant des mêmes idées et ne demandant qu'à compléter son action émancipatrice²³. » Les brochures ambitionnent de former une « petite encyclopédie populaire du féminisme », qui débute avec succès par la publication en 1905 de *Qu'est-ce que le féminisme*²⁴ ? par Odette Laguerre. Cette dernière s'attire la collaboration de spécialistes de l'instruction dont Albertine Eidenschenk, Madeleine Carlier, Jeanne Desparmet-Ruello, Ida R. Sée et Marie Bonneval, qui promettent de rédiger chacune une brochure dans leur domaine de spécialité. Mais malgré l'enthousiasme des débuts, seules deux autres brochures sont publiées²⁵. Aucune publication ne vient combler le vide laissé dans la presse féministe par la disparition de *La Fronde*.

17 Lettre de Jeanne Desparmet-Ruello à Céline Renooz, 29 mars 1887, boîte 1 (2), lettres à Céline Renooz 1871-1887, fonds Céline Renooz, fonds féministe Marie-Louise Bouglé, BHVP.

18 La rédaction, *La Femme nouvelle*, janvier 1905.

19 Marguerite Durand, « Les femmes et le journalisme », *Les Nouvelles*, 29 janvier 1914.

20 Voir Paule Branzac, « Le traitement des institutrices », *La Fronde*, série du 18 janvier au 2 février 1903.

21 Voir Odette Laguerre, « Les écoles normales d'institutrices », *La Fronde*, série du 1^{er} janvier au 1^{er} mai 1904.

22 Voir Maria Vérone, « Les instituteurs et le mouvement social », 18 août 1901 ; « L'affranchissement de l'enseignement primaire », 22 août 1901 ; « Le pétitionnement des institutrices », 28 mars 1902.

23 « La propagande féministe à Lyon », *La Fronde*, 1^{er} mars 1905. Article probablement rédigé par Odette Laguerre.

24 Odette Laguerre, *Qu'est-ce que le féminisme ?*, Société d'éducation et d'action féministes, Lyon, 1905, 16 p.

25 C'est le cas de *La Recherche de la paternité*, rédigé par Charles Gide en 1905, avec des notes d'Odette Laguerre et de *La Protection de l'enfance*, rédigé par Odette Laguerre et Ida R. Sée et publié en 1906.

B) Les rubriques féministes des revues pédagogiques : discuter des problèmes spécifiquement féminins dans l'Instruction publique

Si aucune revue de la Belle Époque n'offre une aussi grande caisse de résonance que *La Fronde* aux revendications des enseignantes, d'autres journaux nés loin du combat pour les droits des femmes ouvrent progressivement des rubriques dédiées aux femmes fonctionnaires de l'Instruction publique. Ainsi Albertine Eidenschenk utilise-t-elle les colonnes de *L'École nouvelle* pour évoquer les difficultés particulières que les institutrices rencontrent au quotidien²⁶. À partir de 1904, et pendant plus de deux ans, elle publie une série de 26 articles regroupés sous le titre « Petits et grands secrets du bonheur » grâce auxquels elle initie un dialogue avec les institutrices : « Je voudrais bien ne pas faire un perpétuel monologue. Aussi, serais-je bien reconnaissante aux institutrices [...], de m'aider [...] en m'envoyant leurs réflexions, [...] leurs observations pédagogiques ou morales, en m'indiquant aussi des questions qu'elles voudraient me voir aborder²⁷. » Albertine Eidenschenk est attachée à reproduire dans cette revue la relation de confiance qu'elle entretient déjà avec ses élèves-maîtresses en tant que directrice d'école normale.

Parallèlement, dans la *Revue universitaire*, Jeanne Crouzet-Benaben fait de sa rubrique relative au secondaire féminin une tribune pour les revendications des professeures de lycée²⁸. Dès le premier bulletin, elle déclare accueillir avec reconnaissance de la part du personnel « toutes les communications courtes et précises [...] concernant l'enseignement secondaire des jeunes filles²⁹ ». Elle est convaincue qu'aucune réforme du secondaire féminin n'est viable sans la collaboration des enseignantes aux débats, dont elles sont jusqu'alors exclues puisqu'elles ne sont pas représentées au Conseil supérieur de l'Instruction publique. En effet, la réforme du CSIP qui établit le principe de représentation des différentes catégories du personnel enseignant est mise en place en 1880, avant que les lycées de jeunes filles ne soient créés. Il n'est donc pas prévu que le personnel du secondaire féminin, jusqu'alors inexistant, y envoie des élues. Jeanne Crouzet-Benaben ne cesse d'appeler à réparer cette injustice, ce qui n'est réalisé qu'en 1933³⁰.

En attendant, elle cherche à contrer l'invisibilité des femmes dans les instances de l'Instruction publique en les conviant à participer à sa rubrique. Elle désire les mobiliser dans la lutte pour leurs droits – représentation au CSIP, allègement du nombre d'heures de cours, égalité des traitements – et dénonce l'hypocrisie des hommes à leur égard. Ainsi, Jeanne Crouzet-Benaben déplore en 1912 qu'aucun des hommes candidats au CSIP n'ait formulé le vœu d'une représentation

26 Une directrice [Albertine Eidenschenk], « La parole aux institutrices », *L'École nouvelle*, 12 avril 1902.

27 A. Eidenschenk, « Petits et grands secrets du bonheur », *L'École nouvelle*, 1^{er} octobre 1904.

28 Pour la période postérieure, voir Estelle Perin, « Le Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles : la formation intellectuelle des femmes dans la France de l'entre-deux-guerres vue par Jeanne P. Crouzet-Benaben », mémoire de master sous la direction de Rebecca Rogers, Université Marc Bloch de Strasbourg, 2006.

29 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, mars 1909.

30 Voir Yves Verneuil, « Corporation universitaire et société civile : les débats sur la composition du Conseil supérieur de l'instruction publique pendant la Troisième République », *Histoire de l'éducation*, n°140-141, 2014, p. 51-72.

du secondaire féminin dans cet organe. Les femmes participent pourtant à la Fédération nationale des lycées et donnent, de leur côté, des preuves de leur solidarité avec l'enseignement masculin³¹.

Tout cela justifie aux yeux de Jeanne Crouzet-Benaben la nécessité d'entretenir un lieu de discussion exclusivement féminin. Mais en poussant ses collègues à faire valoir leurs droits, cette dernière détonne dans son corps de métier. Françoise Mayeur constate en effet que le personnel secondaire féminin « est peu combattif pour défendre ses revendications et ses droits³² », beaucoup de professeures ayant une sorte de « répulsion pour la “boue” de la vie politique³³ » et particulièrement pour le féminisme. Grâce à sa rubrique dans la *Revue universitaire*, Jeanne Crouzet-Benaben défend donc des revendications que ni le *Bulletin des sévriennes*, ni la revue de Camille Sée ne traitent dans leurs colonnes. Elle est le sage trublion du secondaire féminin.

C) « De l'audace ! » : Pauline Kergomard encourage les femmes à participer aux congrès.

Si certaines revues deviennent au tournant du siècle des espaces où émergent des revendications féministes et corporatistes, les congrès, de plus en plus nombreux, sont eux aussi de hauts lieux de débat. En 1896, après avoir participé à un congrès à Genève, Pauline Kergomard écrit que ces assemblées sont des « école[s] d'enseignement mutuel³⁴ ». Elle y voit une démocratie en acte où s'instaure un libre débat contradictoire. L'inspectrice générale plaide sans relâche pour que les femmes saisissent l'opportunité de s'y exprimer. Dès 1895, lorsqu'elle fait le bilan du Congrès de Bordeaux pour la protection de l'enfance, elle déplore l'absence des enseignantes, « car la place de la femme, et surtout de l'institutrice, était clairement indiquée à ce Congrès³⁵ ».

Lors du Congrès de l'enseignement primaire qui se tient cinq ans plus tard à Paris, quelques enseignantes font le déplacement, mais Pauline Kergomard déplore la rareté de leurs interventions. Le congrès est pourtant l'occasion d'un apprentissage de la prise de parole en public pour les femmes : « Comment un collègue électoral songera-t-il à leur confier un mandat [...], si jamais elles ne lui ont fourni l'occasion de les distinguer ? [Elles] font la part trop belle à leurs collègues du sexe fort, et elles aggravent considérablement les difficultés de la lutte, pour celles qui se sont faites les porte-drapeaux de l'égalité³⁶. » Pauline Kergomard traite les enseignantes non en pédagogues subalternes mais en expertes appelées à collaborer à la construction de l'école laïque et à s'exprimer sur des sujets condamnés à rester lacunaires sans leur participation.

Si, pendant longtemps, dans les congrès pédagogiques, Pauline Kergomard est l'exception qui confirme la règle du silence féminin, le tournant du siècle marque une rupture. Ainsi, lors du

31 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, juin 1912. Au même moment, ne supportant plus le double-jeu de leurs collègues masculins, huit amicales d'enseignantes quittent la Fédération nationale des lycées. Voir Jo Burr Margadant, *Madame le Professeur*, op. cit., p. 263, Yves Verneuil, *Les Agrégés*, op. cit., p. 204.

32 Françoise Mayeur, *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, op. cit., p. 135.

33 *Ibid.*

34 Pauline Kergomard, « Notes sur le congrès de protection de l'enfance à Genève », *Revue pédagogique*, 1896.

35 Pauline Kergomard, « Notes sur le congrès de Bordeaux pour la protection de l'enfance », *Revue pédagogique*, octobre 1895.

36 Pauline Kergomard, « Les institutions et le congrès de l'Enseignement primaire », *La Fronde*, 30 juin 1900.

Congrès de la Ligue de l'enseignement à Rennes en 1898, Pauline Kergomard voit avec joie les femmes venir de plus en plus nombreuses : « Naguère encore, les conférences mixtes [...] étaient vues d'assez mauvais œil, et les femmes n'assistaient pas au repas de clôture ; et ce "naguère" est si près de nous, qu'il faut un certain courage moral à une institutrice pour qu'elle adhère à un Congrès, et beaucoup d'audace pour qu'elle y prenne la parole³⁷. » Pauline Kergomard se félicite ainsi que Lucie Saffroy, ancienne directrice de Fontenay, soit la rapporteure des questions d'éducation féminine où son savoir est sans commune mesure avec celui de ses collègues masculins.

En 1899, c'est cette fois les enseignantes de lycée que Pauline Kergomard invite à se joindre au Congrès de l'enseignement secondaire. À cette occasion, elle fait le récit de son expérience en tant qu'oratrice au Congrès international de l'enseignement primaire, dix ans plus tôt, où elle était la seule femme : « je montai [...] péniblement mon calvaire, et c'est à peine si deux *brigands* tentèrent de se faire crucifier avec moi³⁸ ». Elle appelle ses collègues de lycée à faire preuve de la même audace, certaine que « c'est surtout dans ces réunions mixtes que nous pouvons faire pénétrer nos idées égalitaires ». Après avoir assisté au congrès, elle se réjouit du nombre de femmes dans l'assemblée et dans les postes de décision³⁹. Parmi les trois vice-présidents du congrès figure par exemple Régine Pitsch, professeure d'anglais⁴⁰. Par ailleurs, plusieurs rapports préparatoires sont confiés à des femmes : Mathilde Salomon étudie les rapports entre le secondaire féminin et les patronages laïques ; Mlle Scott la possibilité d'une correspondance interscolaire internationale ; Marie Dugard le rôle des professeurs de chaque sexe dans l'enseignement des garçons et des filles⁴¹. Jeanne Desparmet-Ruello est aussi présente : elle réclame que les vœux émis à propos des lycées de garçons soient aussi appliqués au secondaire féminin, trop souvent oublié dans les délibérations.

Si le Congrès de la Ligue de l'enseignement en 1898 puis le Congrès de l'enseignement secondaire en 1899 sont fréquentés par les femmes, l'épisode le plus marquant reste le Congrès de la Ligue de l'enseignement qui se tient à Lyon en 1902. De nombreuses femmes y prennent la parole : Maria Vérone joue les trouble-fête en présentant la candidature d'Adèle Blanche-Schweig au Conseil général de la Ligue et en réclamant l'égalité de traitement des instituteurs et des institutrices⁴². De son côté, Jeanne Desparmet-Ruello réalise un exposé remarqué sur les universités populaires⁴³. Lors de la clôture, Pauline Kergomard salue l'effort féminin devant l'assemblée :

Il y a bien longtemps j'étais seule parmi vous à vos Congrès, [...] j'y venais pour donner du courage aux femmes [...]. J'ai réussi, la preuve c'est qu'elles sont ici en grand nombre. [...] Aujourd'hui [...], je considère donc cette partie de ma tâche comme

37 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement. Le congrès de Rennes », *La Fronde*, 1^{er} octobre 1898.

38 Anonyme [Pauline Kergomard], « Choses de l'enseignement », *La Fronde*, 1^{er} avril 1899.

39 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement. Le congrès des professeurs de l'enseignement secondaire », *La Fronde*, 15 avril 1899.

40 Le dossier de carrière de Régine Pitsch (F/17/22589/A) ne donne pas beaucoup d'éléments intéressants.

41 Voir *Congrès international de l'enseignement secondaire à Exposition universelle de 1900 : Rapports préparatoires*, Paris, Colin, 1900, 48 p. Mlle Scott devient ensuite enseignante à l'ENS de Sèvres.

42 « Incident mettant en cause Mlle Vérone », *Bulletin de la Ligue*, oct.-novembre-décembre 1902.

43 « Communication de Mme Desparmet-Ruello... », *Bulletin de la Ligue*, octobre-novembre-décembre 1902.

terminée et j'espère que [désormais] les femmes [...] prendront la parole à ma place. [...] Je vous demande la permission de lever mon verre à l'émancipation de la conscience féminine sans laquelle il n'y aura pas d'avenir pour la République⁴⁴.

Se posant en devancière, Pauline Kergomard constate un progrès dans la prise de parole féminine dans les espaces de débat intellectuel au tournant du siècle. Pour elle, la participation croissante des femmes aux congrès augure une contribution féminine plus large à la vie de la nation.

D) Prenez la parole ! Les appels à l'action de Jeanne Crouzet-Benaben

La tendance que Pauline Kergomard décrit à l'orée du XX^e siècle se confirme à la Belle Époque. En 1909, Jeanne Crouzet-Benaben considère que c'est grâce aux femmes que le dernier Congrès de l'enseignement secondaire est celui « qui a fait la part la plus large aux questions de l'enseignement féminin⁴⁵ ». Un an plus tard, elle note que la plupart des vœux émis sont désormais communs au personnel féminin et masculin, ce qui n'était pas le cas au tournant du siècle, et qui témoigne de la collaboration possible entre hommes et femmes. Mais la porte-parole du secondaire féminin déplore tout de même la frilosité avec laquelle ses collègues s'expriment. Ainsi, après avoir assisté à une série de débats en 1909, elle s'étonne de n'avoir entendu que des hommes, bien que le public ait été mixte : « Les auditrices ont été très nombreuses [...] mais jamais aucune d'elles n'a élevé la voix, et cette attitude passive est bien dans l'antique tradition féminine⁴⁶. »

En 1913, elle commente un article du *Journal of Education* qui révèle que même lorsqu'elles sont nombreuses et compétentes, les femmes n'osent pas s'exprimer. Pourtant, l'expérience démontre que les femmes qui prennent la parole contribuent toujours de manière décisive aux discussions : « Dans les très rares cas où il est arrivé que des professeurs femmes intervinssent dans la discussion, c'était invariablement [qu']elles avaient quelque chose d'une réelle importance à communiquer⁴⁷ ». Ainsi, les rapports présentés par des femmes sont d'un niveau supérieur à ceux rédigés par des hommes. Jeanne Crouzet-Benaben pointe ici le mécanisme qui pousse les personnes dont la légitimité est mise en doute à surinvestir les tâches qui leur sont données pour démontrer leur compétence. Forte de ces constats, elle encourage les professeures à « prendre conscience de leur importance, dans un sens civique aussi bien que professionnel ».

La même année, Jeanne Crouzet-Benaben couvre pour *La Grande Revue* le dixième Congrès international des femmes qui se tient à Paris. Cette fois, les débats, bien que mixtes, sont surtout animés par des femmes. Jeanne Crouzet-Benaben se réjouit de leur sagesse : « [Ce Congrès] a forcé l'estime [...] de tous ceux qui ont pu se rendre compte que ces femmes réunies pour parler de leurs

44 Discours de Pauline Kergomard, *Bulletin de la Ligue*, octobre-novembre-décembre 1902.

45 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, mai 1909.

46 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, avril 1910.

47 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, juillet 1913.

droits étaient préoccupées avant tout de leurs devoirs⁴⁸ ». Elle porte aux nues ce féminisme « sensé » qu'elle oppose à « la manière violente de certain féminisme d'outre-Manche ». Elle loue la conscience professionnelle avec laquelle les rapports ont été rédigés, la considérant comme « toute féminine ». Elle déplore cependant qu'il y ait eu des moments d'agitation, qu'elle impute à la sentimentalité féminine. De même, elle considère que l'événement a pâti d'autres défauts typiquement féminins, comme lorsque les discussions se sont prolongées sur des points de détail. Toute intellectuelle féministe qu'elle soit, Jeanne Crouzet-Benaben fait le bilan de ce congrès en reproduisant les stéréotypes de genre qui infusent dans toutes les consciences à la Belle Époque.

Si on compare le texte de Jeanne Crouzet-Benaben en 1913 aux propos que tient Pauline Kergomard après le Congrès des œuvres et institutions féminines de 1889, on ne peut qu'être frappé par leur similitude. Ainsi, dans une lettre à Eugène Manuel, Pauline Kergomard déclare : « Les femmes ont été très sages. [...] J'ai été ravie [que le congrès] nous [ait] permis de montrer combien nous savons nous discipliner⁴⁹. » En 1913 comme en 1889, il s'agit constamment pour les militantes de « prouver que le féminisme est respectable⁵⁰ », selon la formule d'Anne Martin-Fugier. Les féministes marchent sur un fil : elles doivent prendre la parole dans des espaces de débat jusqu'alors masculins tout en se montrant irréprochables pour ne pas encourir la réprobation masculine.

Si, aux yeux des militantes féministes, il est évident que les femmes ont quelque chose à apporter en collaborant à la presse de la Belle Époque et en s'exprimant dans les congrès, leur présence au Conseil supérieur de l'Instruction publique, le plus haut organe délibératif du ministère, est encore plus nécessaire. Il s'agit à la fois de faire entendre une parole féminine dans les questions d'éducation et d'offrir aux enseignantes une représentation dans un lieu historiquement masculin.

II- « Jamais les portes du lieu saint ne s'étaient ouvertes devant une femme » : enjeux d'une représentation féminine au CSIP

Entre 1886 et 1914, quelques rares femmes – sept en 28 ans pour une assemblée de 50 membres⁵¹ – réussissent à intégrer le Conseil supérieur de l'Instruction publique, le plus haut lieu de délibération du ministère, qui n'a jamais été pensé pour être mixte. Lorsque le ministère réforme le CSIP en 1880, il ignore l'hypothèse d'une candidature féminine, sans l'interdire officiellement. Pauline Kergomard s'engouffre dans cette brèche en étant élue pour représenter l'ordre primaire en 1886. Les textes autobiographiques dans lesquels elle évoque ses souvenirs constituent une source précieuse pour qui s'intéresse à l'expérience d'une intellectuelle pionnière dans un organe masculin.

48 Jeanne Crouzet-Benaben, « Une Assemblée de Femmes en 1913, Le Congrès international de Paris (2-7 juin) », *La Grande Revue*, 10 juillet 1913.

49 Lettre de Pauline Kergomard à Eugène Manuel, 7 janvier [1890], Correspondance d'Eugène Manuel, BIS.

50 Anne Martin-Fugier, *La Bourgeoise*, op. cit., p. 276.

51 Au CSIP, il y a 37 membres élus (21 pour l'enseignement supérieur, 10 pour le secondaire masculin, 6 pour le primaire) et 13 membres nommés.

Après son mandat, la « doyenne » joue un rôle majeur dans le soutien aux candidatures féminines. *La Fronde*, puis *L'École nouvelle*, sont des maillons importants de la mobilisation autour de ces élections. Pour les féministes, il s'agit d'utiliser ce scrutin pour démontrer la pertinence de la participation des femmes à la République. Les élues sont d'ailleurs exemplaires dans leur respect des procédures démocratiques : en tant que mandataires, elles s'efforcent d'être les dignes porte-paroles de leurs électeurs, et, plus particulièrement, de leurs électrices.

Le CSIP devient donc un enjeu de représentation féminine. Il s'agit ici d'étudier la façon dont, à une époque où elles n'ont ni droit de suffrage ni d'éligibilité à l'échelle nationale, quelques intellectuelles s'approprient ces élections professionnelles en établissant des stratégies de discipline électorale féministe. Il conviendra aussi d'analyser leur contribution concrète aux travaux du CSIP, en étudiant particulièrement les parcours de Pauline Kergomard et d'Albertine Eidenschenk, deux élues charismatiques et très actives pendant cette période, ainsi que celui de Mathilde Salomon, non pas élue mais nommée au CSIP en tant que représentante de l'enseignement libre.

Femmes ayant siégé au CSIP entre 1880 et 1914

Femme	Période	Devenue membre par...	En qualité de...	Représente
Pauline Kergomard	1886-1892	Élection par le corps des électeurs primaires	Inspectrice générale des écoles maternelles	L'enseignement primaire
Mathilde Salomon	1892-1909	Désignation par le ministre	Directrice du Collège Sévigné	L'enseignement libre
Lucie Saffroy	1896-1900	Élection par le corps des électeurs primaires	Directrice de Fontenay puis inspectrice primaire	L'enseignement primaire
Jeanne Dejean de la Bâtie	1900-1904	Désignation par le ministre	Directrice de Fontenay	L'enseignement primaire
Albertine Eidenschenk	1904- après-guerre	Élection par le corps des électeurs primaires	Directrice d'école normale	L'enseignement primaire
Berthe Milliard	1909-après-guerre	Désignation par le ministre	Directrice de l'Institut moderne	L'enseignement libre
Jeanne Déghilage	1912-après-guerre	Élection par le corps des électeurs primaires	Institutrice adjointe, membre du Conseil départemental du Nord	L'enseignement primaire

A) « Comme un coup d'État » : Pauline Kergomard, première femme élue au CSIP (1886-1892)

Spécialiste du Conseil supérieur de l'Instruction publique, Yves Verneuil a montré que la réforme de cette institution menée par Jules Ferry en 1880 vise à républicaniser une instance héritée de la loi Falloux⁵². Il s'agit ainsi de remplacer les représentants de l'armée et du clergé par des élus des différents corps de l'Instruction publique pour débattre des questions d'enseignement. Le CSIP est aussi un conseil de discipline où sont jugées des affaires impliquant des enseignants. De par son double rôle pédagogique et « judiciaire », « le CSIP constitue un rouage-clé de l'administration de l'Instruction publique⁵³ ». Or, la réforme de 1880 reconnaît à la directrice de l'éphémère école Pape-

52 Yves Verneuil, « Corporation universitaire et société civile : les débats sur la composition du Conseil supérieur de l'Instruction publique pendant la Troisième République », art. cit.

53 *Ibid.*

Carpentier – cours normal des écoles maternelles –, ainsi qu’aux déléguées chargées de l’inspection des salles d’asile le droit de figurer dans le corps électoral de l’enseignement primaire qui participe aux élections. Pour la première fois, des femmes obtiennent un droit de suffrage au sein de l’Instruction publique. Cette petite révolution ne va pas sans soulever de mécontentements. Ainsi, l’inspecteur général Charles Jourdain déclare que sur beaucoup de points relatifs à l’éducation, « nous accorderions plus de confiance au jugement d’une mère de famille qu’à celui de tel ou tel professeur [...]. Est-ce à dire cependant que des esprits sensés puissent approuver l’intervention du sexe féminin dans le gouvernement général de l’Instruction publique⁵⁴ ? »

En reconnaissant à quelques femmes un droit de suffrage, la réforme de 1880 fait grincer des dents. La question de l’éligibilité féminine n’est, *a fortiori*, pas posée : les hommes en gardent le monopole. Pourtant, en 1886, des électeurs présentent la candidature de Pauline Kergomard, qui devient alors la première femme élue au CSIP. Elle s’en souvient en 1898 : « Quelques jours seulement avant des élections partielles, plusieurs électeurs [...] posèrent ma candidature, sans m’en avertir⁵⁵. » Elle fait alors face à un dilemme. Selon ses dires, deux femmes se battent en elle : « L’une – celle qui aime à se tenir à l’écart [...] – me prêchait l’abstention ; l’autre, celle qui est toujours prête à partir pour la guerre sainte – me pressait de partir. Elle me disait surtout que, si la femme avait, en moi, une chance d’entrer au Conseil supérieur, ce serait une lâcheté de la laisser à la porte. » La femme d’initiative prend le pas : Pauline Kergomard accepte de faire campagne. Elle bénéficie de la bienveillance du ministère et de la presse et est finalement élue.

Elle raconte en 1909 que son accession à cet organe « fut comme un coup d’État⁵⁶ », expression qui traduit la révolution que constitue l’entrée d’une femme dans ce lieu. Bien que Pauline Kergomard bénéficie d’un accueil sympathique de la part de ses collègues élus, sa première participation à une réunion est une épreuve : « Le “trac” que j’ai éprouvé en 1886, lorsque, pour la première fois, les électeurs [...] m’ont envoyée au Conseil supérieur (jamais les portes du lieu saint ne s’étaient ouvertes devant une femme) ce “trac” est inoubliable, et je suis encore reconnaissante à celui de mes collègues qui [...] m’offrit son bras pour entrer dans la salle⁵⁷. »

Faisant valoir son expertise de terrain et ses convictions au sujet de l’école laïque, Pauline Kergomard est réélue. Cependant, en 1890, une controverse l’oppose à ses électeurs. Elle est accusée – à tort – d’avoir confié au *Figaro* un article sous un pseudonyme qui dénonce l’incompétence des inspecteurs masculins, afin de plaider pour l’introduction de plus d’inspectrices. Attaquée par deux électeurs qui lui demandent des comptes, Pauline Kergomard se défend d’en être l’auteure. Elle démontre sa bonne foi en démissionnant du CSIP pour que ses électeurs lui renouvellent leur confiance, ou la désavouent par le scrutin. En s’en remettant à la décision de ses

54 Cité in *Ibid.* Cette phrase est publiée en 1879. Charles Jourdain est l’ancien chef de cabinet du comte de Falloux.

55 Pauline Kergomard, « La tribune : À travers l’éducation, la féminisation de l’enseignement primaire, II- Les conseils élus », *La Fronde*, 19 février 1898.

56 « Questions relatives à la condition économique et juridique des femmes – Dans quels emplois y aurait-il intérêt à introduire les femmes ? », *Libres entretiens de l’Union pour la vérité*, 14 février 1909.

57 Pauline Kergomard, « Choses de l’enseignement », *La Fronde*, 1^{er} avril 1899.

électeurs, elle se montre soucieuse des procédures démocratiques. Le journal *Le XIXème siècle* se désole de sa démission, « qui [lui] parai[t] d'autant plus regrettable que Mme Kergomard est le premier et jusqu'ici le seul représentant du beau sexe qui ait forcé les portes du conseil supérieur⁵⁸ ». Pauline Kergomard est finalement réélue.

Dans les années qui suivent, elle se présente systématiquement aux élections du CSIP. Le 15 avril 1892, elle réclame pour la quatrième fois les suffrages de ses électeurs et électrices :

Je ne [me présente] pas sans scrupules. Cet honneur que vous m'avez conféré, d'autres le méritent, et pour ne pas le monopoliser en quelque sorte, j'ai songé à me retirer.

Je l'aurais fait avec empressement s'il s'était produit, pour me remplacer, une candidature féminine [pour] faire représenter au Conseil l'éducation des femmes et les intérêts du personnel féminin. [On] ne saur[ait] composer un Conseil [...] dont les femmes seraient exclues. [Ce] serait une antithèse inexplicable dans un pays où l'instruction des filles est organisée avec un si rare bonheur⁵⁹.

Pauline Kergomard se présente comme une spécialiste de l'enseignement féminin, dont elle considère que la France est une pionnière – elle se réjouit notamment de l'existence des écoles normales de filles et des ENS de Fontenay et Sèvres – mais elle apparaît aussi comme la représentante des intérêts du personnel féminin, bien qu'elle soit élue par une majorité d'hommes.

Lorsqu'elle annonce sa candidature en 1892, forte de son expérience, l'inspectrice générale fait plusieurs déclarations d'intentions. Pour commencer, elle en appelle à une transformation profonde du mode de fonctionnement du CSIP : le nombre de représentants du primaire est insuffisant si on le rapporte au rôle que cet ordre d'enseignement occupe dans la vie de la nation. En effet, tel qu'il est réorganisé en 1880, le CSIP n'ouvre ses portes qu'à six représentants de l'enseignement primaire désignés par 635 électeurs. En comparaison, l'Institut de France envoie cinq représentants élus par 156 électeurs, le Collège de France deux personnes désignées par 30 votants, et ainsi de suite⁶⁰. Les primaires sont en infime minorité, alors même que cet ordre d'enseignement mobilise l'immense majorité des enseignants et des élèves. L'inspectrice générale en appelle donc au doublement des représentants primaires et à leur entrée dans la Section permanente, dont les membres sont désignés par le pouvoir exécutif, et dont le rôle est d'étudier les propositions émanant de l'assemblée pour les approuver ou les rejeter. Malgré cette imparfaite représentation de l'enseignement primaire qui limite les chances de voir aboutir des réformes, Pauline Kergomard dit s'être associée pendant son mandat à tous les vœux visant au progrès de l'éducation populaire et laïque : « je suis prête, d'ailleurs, à vous rendre compte de mes votes⁶¹ ».

58 « La démission de Mme Kergomard », *Le XIXème siècle*, 11 novembre 1890, F/17/23588/B.

59 Déclaration de candidature de Pauline Kergomard datée du 28 avril 1892, F/17/13619-F/17/13620.

60 Procès-verbal de la séance du 22 avril 1880, archives du CSIP, F/17/13619-F/17/13620.

61 Déclaration de candidature de Pauline Kergomard datée du 28 avril 1892, F/17/13619-F/17/13620.

Avec la franchise qui la caractérise, l'inspectrice générale revient dans cette déclaration sur l'unique point qui l'éloigne de beaucoup de ses électeurs, celui de l'inspection féminine des écoles primaires de filles, qu'une majorité d'inspecteurs voit comme une concurrence potentielle. Consciente que cette question constitue un désaccord majeur avec ses électeurs, Pauline Kergomard refuse de la passer sous silence, quitte à s'aliéner une partie des suffrages, ce qui se produit effectivement. Soumise à un ballottage, elle n'est pas réélue en 1892. Lors de l'élection suivante un an plus tard, 54 de ses électeurs, dont neuf femmes, ont beau présenter à nouveau sa candidature, déclarant que « mieux que personne, Madame Kergomard est qualifiée pour affirmer le principe de la représentation féminine au Conseil supérieur⁶² », cette dernière n'est plus jamais réélue. La défiance que lui témoigne une partie du corps électoral repose précisément sur une divergence d'intérêts entre les hommes et les femmes : c'est parce que Pauline Kergomard prend la défense des intérêts féminins que ses électeurs lui refusent leur soutien.

Lorsqu'elle revient quelques années plus tard sur son départ du CSIP, l'inspectrice générale ne regrette rien. Elle s'enorgueillit d'avoir « laiss[é] aux députés les circulaires ambiguës⁶³ » et d'avoir choisi la franchise dans ses propres déclarations : « Irrévocablement décidée à donner coûte que coûte un exemple de loyauté électorale, je rappelai [...] la question qui nous divisait et je [...] déclarai que si je revenais de nouveau au Conseil, ce serait pour y défendre [...] le principe de l'inspection des écoles de filles par les femmes ». Si, selon Pauline Kergomard, les députés du Parlement se laissent aller à l'électoralisme dans leurs déclarations, elle affirme de son côté ne pas vouloir céder à ces tentations. Dévoyée par les hommes, la République trouverait-elle son salut chez des femmes incorruptibles comme elle ? Certaine de ses convictions et prête à les défendre, Pauline Kergomard déclare : « De 1892 à 1896, avec la persévérance de quelqu'un qui affirme son droit... à la veste, et en l'absence de toute autre candidature féminine, je me suis mise sur les rangs toutes les fois que l'occasion s'en est présentée. » L'inspectrice générale persévère malgré le désaveu de ses électeurs et relate ses échecs répétés aux élections avec ironie et auto-dérision.

B) Une devancière : Pauline Kergomard et ses héritières au CSIP (1896-1900)

À défaut d'être réélue, Pauline Kergomard se réjouit de voir d'autres femmes accéder au « saint lieu ». Après sa défaite en 1892, le ministre Léon Bourgeois nomme Mathilde Salomon représentante de l'enseignement libre⁶⁴. Cette nomination permet de compenser le départ de la seule femme jusqu'alors élue dans cet organe et de faire représenter l'enseignement libre par une irréductible laïque. De même, alors que le secondaire féminin n'a pas de représentant puisqu'il a été créé postérieurement à la réforme du CSIP, c'est Mathilde Salomon qui assume officiellement ce rôle, étant à la tête d'un établissement considéré comme un laboratoire pour les lycées publics.

62 « La candidature de Mme Kergomard », élections du 31 octobre 1893, archives du CSIP, F/17/13619-F/17/13620.

63 Pauline Kergomard, « La tribune : À travers l'éducation, la féminisation de l'enseignement primaire, II- Les conseils élus », *La Fronde*, 19 février 1898.

64 Yves Verneuil, « Mathilde Salomon au Conseil supérieur de l'instruction publique (1892-1909)... », art. cit.

Par ailleurs, en 1896, Lucie Saffroy, directrice de Fontenay, est finalement élue au CSIP après s'être présentée plusieurs fois depuis 1892. Elle bénéficie du soutien de Pauline Kergomard, *L'Ami de l'enfance* publiant une déclaration de soutien en son nom⁶⁵. Lorsque Lucie Saffroy est élue au premier rang des six représentants primaires, Pauline Kergomard ne cache pas sa joie de « l'y voir entrer toute première avec *cent voix* de plus que le délégué classé deuxième sur la liste des élus⁶⁶ ». Elle conclut de cette réussite qu'il faut désormais que les femmes se présentent partout, au CSIP comme dans les conseils départementaux. Le congrès de la Ligue de l'enseignement réuni à Rennes en 1898 n'a-t-il pas voté en faveur de l'entrée des femmes dans les commissions locales ? Pauline Kergomard exulte : « Oui, vous avez bien lu : DES DÉLÉGUÉES communales ou cantonales. Lorsque le vote a été acquis [...], j'en croyais à peine mes yeux, qui avaient cependant vu tant de bras en l'air ; et mes oreilles qui avaient entendu la voix du président annoncer notre victoire⁶⁷ ». Le principe de l'éligibilité des femmes dans ces organes est selon Pauline Kergomard une des plus grandes conquêtes pacifiques du féminisme de la Troisième République⁶⁸.

En 1900, à l'issue de son mandat, Lucie Saffroy ne renouvelle pas sa candidature⁶⁹. Elle remercie ses électeurs dans *L'École nouvelle* et espère que le siège qu'elle laisse vacant sera de nouveau occupé par une femme. Lorsque Pauline Kergomard apprend la nouvelle, elle se désole d'avoir été mise au courant trop tard pour pouvoir organiser correctement cette succession. Le 16 avril 1900, dans *La Fronde*, elle encourage ses collègues à se présenter aux élections qui se tiennent dix jours plus tard : « Quelque limité que soit le temps qui nous sépare du jour des élections, je veux espérer que ce siège – qui fut le mien – ne sera pas perdu pour les femmes⁷⁰ ». Elle pousse particulièrement les inspectrices primaires, les directrices d'écoles normales et les institutrices membres des conseils départementaux à s'entendre sur un nom en urgence pour annoncer une candidature féminine. Pressée par l'échéance, l'inspectrice générale propose une lettre modèle, dans laquelle la candidate dira « ce qu'elle est » : « Dévouée [...] aux institutions démocratiques ; Laïque... irréductiblement. Persuadée que la prospérité morale du pays dépend de l'éducation de la femme [...] et que cette éducation doit avoir pour but d'éclairer la raison, d'affranchir la conscience, de fortifier la volonté. » Pauline Kergomard fait ici la liste des convictions qu'elle partage avec beaucoup de femmes dévouées comme elle à l'école laïque et à la cause de l'instruction féminine.

Appelées par « la doyenne » – comme elle se désigne elle-même – à se mettre d'accord sur un nom, les femmes qui occupent les postes plus en vue ne désignent personne d'autre que Pauline Kergomard pour les représenter. Lorsqu'elle reçoit leur lettre, l'inspectrice générale accepte ce nouveau défi : « Persuadée que l'on n'est pas amoindri par un échec, tandis que l'on se déshonore

65 Lettre publiée dans *L'Ami de l'enfance* du 15 avril 1896, archives du CSIP, F/17/13619-F/17/1320.

66 Pauline Kergomard, « La tribune : À travers l'éducation, la féminisation de l'enseignement primaire, II- Les conseils élus », *La Fronde*, 19 février 1898.

67 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement. Le congrès de Rennes », *La Fronde*, 2 octobre 1898.

68 Pauline Kergomard, « La tribune : À travers l'éducation, la féminisation de l'enseignement primaire, II- Les conseils élus », *La Fronde*, 19 février 1898.

69 « Candidature de Mlle Saffroy au Conseil supérieur de l'Instruction publique », *L'École nouvelle*, 21 avril 1900.

70 Pauline Kergomard, « Élections au Conseil supérieur de l'Instruction publique », *La Fronde*, 16 avril 1900.

par l'abstention quand il faudrait agir, [...] j'accepte [...] parce que tant qu'il me restera un souffle de vie, il ne sera pas dit que les femmes renoncent à défendre leur droit⁷¹. » Elle dit revendiquer un nouveau siège non pour elle, mais au nom des femmes, et se déclare « dévouée jusqu'à bout de forces et de vie à l'enseignement populaire laïque, et surtout à la laïcisation de l'esprit féminin ».

Les femmes qui l'ont désignée ont rédigé pour elle une déclaration de candidature qu'elles ont envoyée à tous les journaux pédagogiques, mais cette circulaire arrive trop tard pour pouvoir être insérée avant le scrutin⁷². Lucide, Pauline Kergomard déclare qu'il est impossible d'espérer un succès. Elle se réjouit cependant d'avoir reçu une circulaire de Mme Garrigues, directrice de l'École primaire supérieure de Saint-Étienne, qui se porte elle aussi candidate. Ravie, Pauline Kergomard reproduit la lettre de sa collègue dans *La Fronde*. Fidèle à sa promesse de soutenir toute candidature féminine, l'inspectrice générale se déclare heureuse de lui donner son vote et invite ses « amis » à faire de même au premier tour : « Il sera ensuite facile de s'entendre entre candidates, pour que les moins favorisées se désistent en faveur de celle qui aura le plus de voix. » Mme Garrigues se désiste en effet en faveur de Pauline Kergomard au second tour : c'est le début d'une longue habitude de discipline électorale féministe qui s'établit à la Belle Époque lors des élections au CSIP.

Mais, conformément aux craintes de Pauline Kergomard, le scrutin ne consacre aucune victoire féminine. Le 18 mai 1900, sans savoir encore le nombre exact de votes qu'elle a obtenus, Pauline Kergomard les estime à 400⁷³. Elle déclare qu'un si petit échec, étant donné la précipitation dans laquelle sa candidature s'est produite, peut être considéré comme un demi-succès pour l'enseignement féminin. Dans un contexte où les nationalistes sont devenus majoritaires au Conseil municipal de Paris, l'inspectrice générale regrette pourtant de ne pas avoir remporté la victoire : elle aurait aimé faire entrer, en sa personne, une véritable *laïque* au CSIP. Elle déclare :

Le nombre des esprits féminins réellement indépendants est extrêmement rare. Il faut parcourir la province pour s'en rendre compte. Non seulement [...] il y a peu de femmes émancipées du joug de l'Église, mais celles qui désireraient secouer le joug sentent peser sur elles une telle réprobation, qu'elles se replient sur elles-mêmes.

L'inspectrice générale aurait aimé apporter aux institutrices *laïques*, à qui « on jette [ce qualificatif] à la tête comme une insulte », un véritable réconfort. Optimiste, Pauline Kergomard conclut l'épopée des élections au CSIP de 1900 par cette phrase : « J'ai une situation qui me permet de servir mes dieux, même en dehors du conseil supérieur ; j'ai la *Fronde* pour porte-parole. Avec de tels atouts dans la main, j'espère gagner la partie. » Forte de son aura et des tribunes dont elle dispose, Pauline Kergomard joue son rôle de porte-parole des enseignantes et défend ses convictions dans tous les lieux possibles : elle s'affirme en tant qu'intellectuelle.

71 Pauline Kergomard, « Élections au Conseil supérieur de l'Instruction publique », *La Fronde*, 20 avril 1900.

72 Pauline Kergomard, « Élections au Conseil supérieur de l'Instruction publique », *La Fronde*, 24 avril 1900.

73 Pauline Kergomard, « Élections au Conseil supérieur de l'Instruction publique », *La Fronde*, 18 mai 1900.

C) Albertine Eidenschenk : une laïque, une féministe, une primaire au CSIP (1903-1914)

De la même manière qu'en 1892, lorsque le départ de Pauline Kergomard du CSIP est compensé par la désignation de Mathilde Salomon, le non-remplacement de Lucie Saffroy par la voie électorale est compensé en 1900 par la nomination de Jeanne Dejean de la Bâtie, directrice de Fontenay. Cette dernière est en outre la première femme à siéger dans la Section permanente⁷⁴. Mais la présence de deux femmes désignées par l'exécutif ne saurait combler les attentes des enseignantes de l'Instruction publique. Aux yeux de plusieurs intellectuelles, dont Albertine Eidenschenk et Pauline Kergomard, il faut faire entrer une femme dans ce haut conseil par la voie des urnes, la seule véritablement légitime en démocratie.

C'est grâce à *L'École nouvelle* qu'Albertine Eidenschenk se lance dans la bataille à partir de 1903⁷⁵. Elle profite d'une élection partielle pour y annoncer sa candidature en tant que directrice de l'école normale de Saint-Brieuc : un accord émanant des femmes membres du corps électoral s'est fait sur son nom. Albertine Eidenschenk invoque son propre parcours pour justifier sa candidature : elle débute sa carrière comme institutrice primaire, fait quelques suppléances dans une école primaire supérieure, entre comme élève à Fontenay, devient professeure d'école normale puis maîtresse-répétitrice à l'ENS avant de prendre la direction d'une école normale. La diversité de son expérience dans l'Instruction publique témoigne de la pertinence de sa candidature pour représenter les enseignantes. Albertine Eidenschenk fait aussi état de ses combats au service de l'école laïque : elle a défendu les intérêts des enseignantes dans la presse pédagogique, notamment en organisant des pétitions favorables à l'égalité des traitements. Elle cite par ailleurs ses articles dans *L'École nouvelle* et dans la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur* en faveur d'une réforme des écoles normales. Albertine Eidenschenk est en outre membre du Conseil départemental des Côtes du Nord depuis sa nomination en Bretagne. À l'image de Pauline Kergomard, elle termine sa déclaration en se présentant comme une laïque : « dans mes actes et dans toutes mes paroles, je me suis toujours inspirée et m'inspirerai toujours de l'esprit résolument laïque, rationnel et démocratique [inspiré de] Jules Ferry, P. Bert, mon maître F. Pécaut ».

Cependant, malgré les soutiens dont elle bénéficie, Albertine Eidenschenk n'est pas élue en 1903. D'abord décidée à ne pas se représenter, elle cède aux sollicitations et se porte de nouveau candidate l'année suivante, lors des élections générales, dans une circulaire publiée une fois encore dans *L'École nouvelle*⁷⁶. Albertine Eidenschenk y rédige un programme détaillé. Elle veut mieux faire respecter l'obligation scolaire, diminuer la charge administrative des inspecteurs primaires, militer en faveur de l'amélioration des traitements et de l'avancement des enseignants et faire en sorte que le personnel soit dorénavant formé exclusivement dans les écoles normales. Par ailleurs, Albertine Eidenschenk s'engage à « pacifier » les programmes du primaire. Cette déclaration est

74 Pour plus d'informations sur elle, voir son dossier de carrière, F/17/22316.

75 « Élection au CSIP, circulaire de Mme Eidenschenk », *L'École nouvelle*, 6 juin 1903.

76 « Circulaire de Mme Eidenschenk, directrice de l'EN de Saint-Brieuc », *L'École nouvelle*, 21 mai 1904.

sans doute rédigée en réaction à la candidature, la même année, de Félix Comte, qui se présente au nom de l'Union des instituteurs laïques et patriotes et se donne pour but de réhabiliter l'imagerie guerrière à l'école⁷⁷. Albertine Eidenschenk soutient au contraire les enseignants pacifistes.

Lors du premier tour de scrutin, trois candidats primaires sont élus à la majorité absolue. Albertine Eidenschenk est classée cinquième. Conformément à sa promesse, étant la femme la mieux placée au premier tour, elle maintient sa candidature et est élue le 14 juin 1904⁷⁸. À partir de cette date, elle est réélue haut la main jusqu'à la Grande Guerre. *La Fronde*, à défaut d'avoir soutenu sa candidature au printemps 1904, à une époque où elle a cessé de paraître quotidiennement pour devenir un mensuel, réalise un portrait d'Albertine Eidenschenk en juillet 1904⁷⁹. C'est à Odette Laguerre qu'est confiée cette tâche. Elle dépeint la directrice de l'école normale de Saint-Brieuc en laïque sincère et résolue, conservant en héritage de Pécaut son dévouement à l'éducation populaire. La journaliste insiste sur les origines paysannes d'Albertine Eidenschenk, qu'elle décrit comme une intelligence brillante, mais aussi comme une parfaite épouse et comme une mère de famille élevant ses enfants en dehors de l'Église. Odette Laguerre rappelle en outre les nombreuses contributions de la nouvelle élue aux journaux d'avant-garde comme *L'École nouvelle* – revue corporatiste –, *La Femme nouvelle* – revue féministe – et *Le Bulletin de l'Union pour l'action morale* – revue animée par des intellectuels républicains. La frondeuse conclut avec enthousiasme :

Si nous ajoutons que Mme Eidenschenk est personnellement entièrement acquise au féminisme intégral, nous aurons certainement fait partager aux lectrices de la *Fronde* la satisfaction que nous éprouvons à voir hautement reconnu et proclamé le mérite de cette éminente éducatrice en qui s'incarne notre idéal de la femme émancipée, ayant enrichi [et] affirmé sa personnalité sans rien perdre des qualités natives de son sexe, ayant su concilier, ce qui si longtemps a paru impossible, le devoir familial et le devoir social.

Alors que *La Fronde* fait d'Albertine Eidenschenk un nouveau modèle féminin, cette dernière bénéficie aussi du soutien de l'association des anciennes élèves de Fontenay qui regroupe nombre de femmes membres du corps électoral du CSIP. Dès 1899, lors de son retour en métropole après son mariage, Albertine Eidenschenk intègre le conseil d'administration de cette association⁸⁰. Elle y siège sans discontinuer jusqu'en 1914. Son charisme personnel, sa proximité avec Félix Pécaut, sa connaissance de l'institution et des élèves – elle a vu défiler plusieurs promotions de fontenaysiennes en tant que maîtresse-répétitrice – contribuent à sa réélection constante au bureau de l'amicale. Albertine Eidenschenk bénéficie en retour du soutien substantiel de l'association. Ainsi, lors de l'assemblée générale de l'association en 1912, Marie Ginier, la présidente, rappelle que « pour bien montrer la solidarité qui règne dans notre Association et pour servir la cause

77 Jean-Paul Martin, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, op. cit., p. 403.

78 Voir les résultats du scrutin dans les archives du CSIP, F/17/13619-F/17/1320.

79 Odette Laguerre, « Portrait de femme : Mme Eidenschenk », *La Fronde*, 1^{er} juillet 1904.

80 Voir le *Bulletin des fontenaysiennes*, décembre 1899.

féministe, la Présidente et la Secrétaire ont pris l'initiative d'envoyer une circulaire recommandant la candidature de Mme Eidenschenk aux Associées membres du corps électoral⁸¹. » L'univers de Fontenay, matrice de l'enseignement primaire féminin, se mobilise derrière Albertine Eidenschenk.

D) Représenter des femmes dans un contexte masculin : l'expérience d'Albertine Eidenschenk

Albertine Eidenschenk tient à honorer au mieux le mandat qui lui est confié comme représentante quasi officielle du personnel féminin au CSIP. Elle réclame régulièrement des avis, à la fois dans le *Bulletin des fontenaysiennes* et dans *L'École nouvelle*. En 1908, elle sollicite la contribution de ses collègues pour un projet de réforme du concours d'entrée aux écoles normales. Elle fait publier les résultats de son sondage dans le *Bulletin des fontenaysiennes*⁸². Elle rectifie son projet en tenant compte de l'avis des dix écoles normales qui ont répondu à son questionnaire. Elle présente ensuite une proposition dans son programme électoral au moment des élections de 1908⁸³. De la même manière, en janvier 1913, Albertine Eidenschenk réclame un « avis urgent » dans *L'École nouvelle* au sujet de la modification des dates des vacances dans les écoles normales⁸⁴. Au mois d'avril, elle soumet au CSIP les vœux du personnel des écoles normales, qui sont acceptés⁸⁵.

Albertine Eidenschenk affiche une grande considération pour la confiance qui lui a été témoignée par ses électeurs et électrices et un respect scrupuleux des procédures démocratiques. Ainsi, lorsqu'elle découvre fin mai 1908 que les élections qui viennent de la porter victorieuse au premier tour doivent être réorganisées en raison d'un problème dans la procédure – le corps électoral du Var a voté le 5 mai au lieu du 12 –, elle se plie à la nécessité de concourir de nouveau : « Le respect des formes légales étant une garantie de justice pour tous, nous n'avons qu'à nous incliner devant cette décision⁸⁶. » Elle conjure les partisans d'une représentation féminine de ne pas s'abstenir : « Nous luttons pour un principe de justice qui nous tient à cœur : n'y laissons pas porter atteinte par lassitude ». Lors du nouveau scrutin, Albertine Eidenschenk dépasse de 70 voix la majorité absolue et est réélue au premier tour⁸⁷.

De 1904 à 1912, il n'y a toujours que deux femmes qui siègent simultanément au CSIP : ce sont Albertine Eidenschenk et Mathilde Salomon, puis Albertine Eidenschenk et Berthe Milliard, cette dernière remplaçant Mathilde Salomon à sa mort en 1909. Avec la nomination de Berthe Milliard, directrice de l'Institut moderne, le Ministère applique la même politique que celle qui conduisit à la nomination de Mathilde Salomon : ancienne élève du lycée Molière, du Collège Sévigné et de l'ENS de Sèvres, agrégée d'histoire, Berthe Milliard est une représentante de

81 « Compte-rendu de la réunion générale du 5 août 1912 », *Bulletin des fontenaysiennes*, octobre 1912.

82 « Le Concours d'admission à l'École Normale », *Bulletin des fontenaysiennes*, avril 1908.

83 « Candidature de Mme Eidenschenk », *L'École nouvelle*, 2 mai 1908.

84 A. Eidenschenk, « Avis urgent », *L'École nouvelle*, 18 janvier 1913.

85 A. Eidenschenk, « Conseil supérieur de l'Instruction publique », *L'École nouvelle*, 26 avril 1913.

86 Lettre d'Albertine Eidenschenk-Patin à ses collègues datée du 26 mai 1908, F/17/13619-F/17/13620.

87 Résultats du scrutin du 18 juin 1908, F/17/13619-F/17/13620.

l'enseignement libre formée en grande partie dans des établissements publics, qui défend le secondaire féminin d'État, sans en être officiellement une représentante.

Il faut attendre les élections de 1912 pour qu'une troisième femme rejoigne Albertine Eidenschenk et Berthe Milliard au CSIP en la personne de Jeanne Déghilage. Institutrice à Lille et membre du conseil départemental du Nord, Jeanne Déghilage présente pour la première fois sa candidature en 1904. Elle le fait au côté de deux instituteurs, le trio ayant été désigné par l'assemblée des amicales d'instituteurs et d'institutrices. À l'instar d'Albertine Eidenschenk, Jeanne Déghilage s'érige en représentante des intérêts des institutrices : « Faut-il [...] donner ou non aux 50.000 institutrices de France et des colonies l'occasion d'affirmer, par l'élection d'une déléguée, qu'elles n'abandonnent aucune de leurs revendications féministes [...] et qu'elles lutteront jusqu'à ce que justice soit faite⁸⁸ ? » Huit ans plus tard, lorsque Jeanne Déghilage se présente de nouveau, elle réclame une réforme du haut conseil, incluant entre autres l'obligation d'une représentation féminine parmi les élus de l'enseignement primaire⁸⁹. Elle est finalement élue au premier tour en cinquième position avec 740 voix, juste derrière Albertine Eidenschenk et ses 770 voix⁹⁰.

Quelles qu'elles soient, les candidates au CSIP insistent sur la nécessaire présence d'une femme dans cet organe pour assurer une juste représentation du corps enseignant, d'autant que celui-ci connaît une forte féminisation. En 1893 déjà, Pauline Kergomard déclarait : « il s'agit de rendre au corps enseignant féminin le mandataire auquel il a droit auprès du Conseil supérieur, afin que les 40 000 institutrices de France y soient représentées⁹¹ ». À la nécessité d'offrir aux femmes des élues pour que l'assemblée soit représentative, s'ajoute l'argument de l'apport spécifique des femmes dans des lieux de délibération masculins. Ainsi Henri Métivier, inspecteur général et membre du CSIP, se désole-t-il de la non-réélection de Pauline Kergomard en 1896 : « Dans combien de questions l'expérience spéciale d'une femme peut éclairer d'une lumière utile des points insuffisamment vus par des hommes⁹² ! »

Il faut cependant attendre 1912 et l'élection de Jeanne Déghilage pour qu'Albertine Eidenschenk s'en prenne à la misogynie de l'institution. Elle constate que la plupart des membres ne semblent pas vouloir reconnaître la mixité du CSIP : « Il y a maintenant trois femmes au Conseil supérieur : deux représentantes de l'enseignement primaire, et une de l'enseignement libre. Peut-être les orateurs s'en apercevront-ils à l'avenir⁹³... ». Albertine Eidenschenk est agacée par l'habituel « Messieurs » qui ouvre tous les discours au CSIP en ignorant les femmes présentes. Elle est pour sa part très attachée à inclure tout le monde dans ses prises de parole : elle évoque constamment les « électeurs et électrices⁹⁴ » et débute ses lettres au corps électoral par la formule : « Mesdames et

88 « Déclaration de Mme Déghilage, de M. Lechantre et de M. Murgier », *L'École nouvelle*, 21 mai 1904.

89 « Candidatures – Mme Déghilage et M. Michel », *L'École nouvelle*, 11 mai 1912.

90 Voir les résultats du scrutin du 22 mai 1912, F/17/13621

91 Lettre de Pauline Kergomard à ses électeurs lors du scrutin de ballottage, 14 novembre 1893, F/17/13619-13620.

92 *L'Ami de l'enfance*, 15 avril 1896, F/17/13619-F/17/13620.

93 A. Eidenschenk, « Conseil supérieur de l'Instruction publique », *L'École nouvelle*, 26 octobre 1912.

94 Voir sa lettre du 26 mai 1908, F/17/13619-F/17/13620.

chères collègues, Messieurs⁹⁵ ». Il est vrai que nombreux sont les autres candidats à adopter plus ou moins la même formule ; mais quelques-uns persistent à écrire « Aux électeurs⁹⁶ ».

La réticence des membres du CSIP à accepter la mixité dans leurs rangs ne se réduit pas à une question d'adresse dans les déclarations de candidature ou dans les discours en séance. Ainsi, en 1908, alors que le conseil est amené à juger deux affaires disciplinaires à huis clos en raison d'actes dits immoraux perpétrés par un instituteur et un répétiteur de collègue dans l'exercice de leur métier, Mathilde Salomon et Albertine Eidenschenk sont invitées à quitter la salle d'audience et à se retirer dans la pièce voisine : il s'agit d'épargner leurs chastes oreilles de femmes⁹⁷.

E) L'action des femmes au sein du CSIP : un bilan

La composition très masculine du conseil constitue un obstacle aux initiatives féminines. Comment les élues au CSIP surmontent-elles leurs difficultés ? Sur quels sujets s'expriment-elles ? Malgré son « trac », Pauline Kergomard prend régulièrement la parole. En 1887, elle réclame l'allègement des programmes de l'école de Sèvres⁹⁸. En 1889, elle promeut le rôle éducatif des proviseurs et s'exprime au sujet du matériel des écoles maternelles⁹⁹. En 1890, elle présente un rapport relatif aux programmes de gymnastique dans l'enseignement primaire¹⁰⁰. La même année, elle dépose un vœu pour améliorer l'enseignement technique dans les écoles primaires supérieures¹⁰¹. Elle exploite son capital de genre en s'exprimant beaucoup au sujet de la petite enfance, qui relève par ailleurs de son expertise particulière, mais ne s'en tient pas là : son action dépasse les limites des domaines reconnus comme spécifiquement féminins.

Il en va de même pour Mathilde Salomon, même si son activité entre 1892 et 1909 est bien moindre. Dans un hommage posthume à son ancienne directrice, Marthe Lévêque justifie l'effacement de Mathilde Salomon au CSIP par la fragilité de sa voix¹⁰². À cela s'ajoute son caractère, bien différent de celui de Pauline Kergomard : lorsque Mathilde Salomon fait le bilan de son action au seuil de la mort, elle regrette de ne pas avoir suffisamment osé¹⁰³. Yves Verneuil, qui a analysé son action au CSIP, constate qu'elle prend part à 302 séances et n'est absente que 16 fois malgré sa santé fragile et ses fonctions à la tête du Collège Sévigné¹⁰⁴. En dépit de sa remarquable assiduité, Mathilde Salomon ne prend la parole que quatre fois, et seulement deux fois de manière appuyée : la première pour défendre la place des langues vivantes dans l'examen d'entrée à l'école

95 Lettre du 21 mai 1904, Lettre du 28 mai 1908, F/17/13619-F/17/13620.

96 Voir par exemple le numéro de *L'École nouvelle* du 21 mai 1904.

97 « Le Conseil supérieur de l'Instruction publique », *La Croix*, 24 juillet 1908.

98 Proposition dans une lettre au président du CSIP, 29 juillet 1887, F/17/12968.

99 Procès-verbal de la séance du 8 novembre 1889, F/17/12969 et rapport déposé en 1889, F/17/12969.

100 Procès-verbal de la séance du 29 juillet 1890, F/17/12970.

101 Procès-verbal de la séance du 28 décembre 1890, F/17/12970.

102 Marthe Lévêque, *Mathilde Salomon, directrice du Collège Sévigné. Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique. Chevalier de la Légion d'Honneur, 1837-1909*, Saint-Germain-lès-Corbeil, Imprimerie F. Leroy, 1911.

103 En 1908, elle écrit dans ses papiers : « J'aurais dû quand il en était temps encore essayer d'écrire. J'aurais eu quelque chose à dire. J'ai été trop difficile et j'ai manqué de ce que Dick May a de trop » (c'est-à-dire d'audace).

104 Yves Verneuil, « Mathilde Salomon au Conseil supérieur de l'instruction publique (1892-1909)... », art. cit.

normale¹⁰⁵ ; la seconde pour refuser toute équivalence entre les diplômes féminins et le baccalauréat¹⁰⁶. La directrice de Sévigné est plus active par l'élaboration de vœux écrits. L'analyse de ses papiers personnels démontre qu'elle est souvent à l'initiative des propositions où elle apparaît comme simple cosignataire. Ainsi, en 1899, c'est elle qui dépose un vœu tendant à ce que la Déclaration des droits de l'homme soit étudiée dans les écoles publiques¹⁰⁷. En 1900, elle rédige une proposition visant à ce qu'un cours élémentaire de médecine soit intégré au cursus des lycées et écoles normales de filles¹⁰⁸. En 1904, consciente du surmenage auquel sont soumises les élèves de Sévigné qui passent des concours, elle est à l'initiative d'un vœu pour étendre à deux ans le bénéfice de l'admissibilité aux examens¹⁰⁹. Il est par ailleurs probable qu'elle ait pris une part active au vœu relatif à l'allègement des programmes de lycée et à la concentration des cours en matinée, sur le modèle du collège Sévigné¹¹⁰. À cela s'ajoutent des vœux relatifs à l'enseignement des langues, dont Mathilde Salomon a fait sa spécialité, à la place de la géographie dans les programmes et à la simplification de l'orthographe, autant de propositions¹¹¹ dont les brouillons sont visibles dans ses papiers personnels. Enfin, la patte de Mathilde Salomon est sensible dans le vœu relatif à la création de véritables classes enfantines dans les lycées de jeunes filles, telles qu'elles existent au Collège Sévigné¹¹². La directrice du Collège utilise souvent son propre établissement comme modèle pour émettre des propositions de réforme à destination des établissements publics.

Comparée à la relative discrétion de Mathilde Salomon, Albertine Eidenschenk se distingue par son hyperactivité. Elle s'associe la plupart du temps aux autres élus primaires pour porter des revendications. Il s'agit par exemple de donner plus de poids au Conseil des maîtres dans la gestion de l'école afin de rééquilibrer le rapport de forces entre directeurs et adjoints ; d'autoriser les élèves-maîtres à poursuivre leur formation en troisième année à l'école normale même s'ils n'ont pas réussi le brevet supérieur, de faire en sorte que le nombre d'heures données aux élèves des écoles primaires supérieures soit réduit afin d'éviter le surmenage des enseignants¹¹³.

Le 12 octobre 1906, les six représentants du primaire se réunissent hors session pour préparer une série de vœux présentés de manière collective, qui s'appliquent à l'ensemble du personnel primaire, féminin comme masculin¹¹⁴. Il s'agit par exemple de décharger les instituteurs, et surtout les institutrices, du balayage et nettoyage des classes après la journée d'école¹¹⁵ ; d'autoriser les

105 Procès-verbal de la séance du 17 janvier 1896, F/17/12973.

106 Procès-verbal de la séance du 18 juillet 1908, F/17/13644.

107 Ses papiers personnels démontrent qu'elle a rédigé ce vœu, mais il a disparu des archives. Voir le PV de la séance du 22 juillet 1899 : « Mlle Salomon dépose sur le Bureau la proposition ci-jointe »... qui est absente, F/17/12975.

108 Procès-verbal de la séance du 10 janvier 1900, F/17/12975.

109 Session de décembre 1904, F/17/13642.

110 Procès-verbal de la séance du 11 janvier 1897, F/17/12973.

111 Voir respectivement le PV de la séance du 19 juillet 1899, F/17/12975 ; le PV de la séance du 23 décembre 1907, F/17/13643 ; le vœu déposé hors session le 10 janvier 1905, F/17/13642.

112 Vœu déposé en 1900, F/17/13641.

113 Vœu du 28 décembre 1906, vœu du 14 mai 1906, F/17/13643 ; vœu du 21 décembre 1908, F/17/13645.

114 Voir ces vœux dans les archives du CSIP, F/17/13643.

115 La mairie rémunère souvent quelqu'un pour le faire à la place de l'instituteur, mais pas à la place de l'institutrice.

instituteurs et institutrices à accepter des cadeaux venant de leurs élèves et à les tutoyer¹¹⁶ ; d'effacer des règlements scolaires l'obligation d'accompagner les élèves au catéchisme ; de donner aux enseignants primaires la responsabilité de leur salle de classe en les soustrayant à l'autorité du maire ; de reconnaître au personnel des écoles maternelles les mêmes vacances et horaires quotidiens que les enseignants primaires. Toutes ces propositions sont cohérentes avec les convictions d'Albertine Eidenschenk consistant à défendre la laïcité de l'école, l'autonomie du personnel face au pouvoir politique ainsi que les intérêts matériels des instituteurs et institutrices.

À la différence de Mathilde Salomon et de Pauline Kergomard, Albertine Eidenschenk s'inscrit donc dans une sorte de « groupe parlementaire » au CSIP : elle est toujours solidaire des représentants du primaire avec qui elle agit collectivement. Mais elle s'exprime aussi régulièrement seule. Dès 1904, elle rédige en son nom un rapport visant à réformer en profondeur l'organisation des trois années de formation du personnel primaire dans les écoles normales, qui porte ses fruits¹¹⁷. Elle met aussi à profit sa connaissance empirique de l'Instruction publique en proposant en 1909 de mieux contrôler les indemnités attribuées au personnel des écoles publiques d'Algérie parlant l'arabe¹¹⁸. Son expérience comme directrice d'école normale à Oran ainsi que celle de son mari, inspecteur d'académie arabisant et spécialiste des questions d'instruction en Algérie¹¹⁹, lui permettent de s'exprimer avec autorité sur le sujet. Sa proposition est d'ailleurs acceptée.

Mais, lorsqu'elle porte seule des vœux de réforme, c'est le plus souvent pour défendre les intérêts du personnel féminin. Ainsi, en 1906, elle fait revaloriser le traitement des maîtresses répétitrices à Fontenay¹²⁰. En 1908, elle reprend le combat de Pauline Kergomard : elle rédige et lit en séance un rapport relatif à la nomination des inspectrices. Son but est de féminiser le corps des inspecteurs¹²¹. L'année suivante, elle fournit un rapport concernant la surveillance de l'internat dans les écoles normales d'institutrices, soumises à un régime différent des écoles normales de garçons. Son objectif est d'alléger les obligations pesant sur le personnel féminin¹²².

Non seulement Albertine Eidenschenk est très active au CSIP, mais à partir de 1912, elle tient dans *L'École nouvelle* la rubrique consacrée aux comptes-rendus des séances¹²³. Elle se prévaut en outre de son titre de membre du CSIP pour encourager ses lecteurs à persévérer dans leur combat en faveur de l'école laïque. En décembre 1912, elle rappelle aux instituteurs et institutrices qu'ils sont en droit de suspendre la classe si le maire insiste pour assister à leurs cours : « Le maire hostile à l'école publique ne peut exiger ni que la classe soit continuée devant lui, ni que les livres et les cahiers lui soient présentés¹²⁴ ». Deux ans plus tard, elle profite de sa rubrique pour rappeler aux

116 Voir aussi la séance du 22 mai 1907, F/17/13643.

117 Procès-verbal de la séance du 24 juillet 1905, rapport accepté par la Section permanente, F/17/13642.

118 Procès-verbal de la séance du 21 juillet 1909, F/17/13645.

119 L. Eidenschenk réalise en 1903 une conférence sur l'Algérie alors qu'il est en poste en Bretagne, F/17/22193/A.

120 Procès-verbal de la séance du 19 juillet 1906, F/17/12969.

121 Procès-verbal de la séance du 18 juillet 1908, F/17/13644.

122 Procès-verbal de la séance du 21 juillet 1909, F/17/13645.

123 Voir notamment les articles des 9, 16 et 30 novembre 1912 dans *L'École nouvelle* sur l'octroi de dispenses aux anciens élèves du primaire pour qu'ils puissent accéder à l'enseignement supérieur.

124 A. Eidenschenk, « CSIP », *L'École nouvelle*, 28 décembre 1912.

lecteurs de *L'École nouvelle* que les amis de l'école publique peuvent empêcher l'ouverture d'une école privée rivale de la leur si elle ne respecte pas les règles en vigueur¹²⁵.

En conclusion, Pauline Kergomard, Mathilde Salomon et Albertine Eidenschenk s'expriment sur des questions très diverses. À l'instar de leurs collègues masculins, les sujets qu'elles abordent sont ceux sur lesquels elles sont les plus compétentes, en raison d'une expertise liée à leur métier (en tant qu'inspectrice générale des écoles maternelles, en tant que directrice du Collège Sévigné ou en tant que directrice d'école normale), à leur histoire personnelle (passion pour les langues, fine connaissance de l'Algérie) ou en raison du mandat qu'elles ont reçu (discussion des sujets en amont *via* des revues, défense d'intérêts corporatistes). Les stratégies qu'elles adoptent pour porter des propositions au CSIP varient selon leur caractère : elles choisissent de s'exposer plus ou moins dans les débats avec les hommes. On peut tirer une autre conclusion globale de leurs contributions : c'est toujours à elles que sont dus les vœux d'orientation féministe, à quelques exceptions près¹²⁶. Là encore, leur capital de genre les légitime dans ces prises de parole : tout se passe comme si leur présence en tant que femmes sous-entendait implicitement qu'elles avaient le monopole de la défense des intérêts féminins. Leur entrée dans les murs du CSIP entraîne ainsi l'introduction de questions jusqu'ici ignorées par les hommes. Elles sont alors écoutées, et ne sont jamais confrontées à une franche opposition masculine : leur compétence n'est pas mise en doute.

D'abord exceptionnelle et inattendue, l'entrée d'une femme au CSIP en 1886 ouvre la voie à une mobilisation en faveur d'une représentation féminine dans les décennies suivantes. Lors des campagnes électorales, les organes de presse auxquels les intellectuelles collaborent jouent un rôle important. Ces élections révèlent la naissance d'une solidarité féminine au sein d'une corporation qui se pense comme communauté. Les candidates se prêtent à des stratégies électorales dans l'objectif d'assurer au moins une présence féminine dans « le saint lieu », puis, une fois élues, rendent compte de leurs actions à leurs mandants pour faire montre de leur exemplarité démocratique. De son côté, le ministère finit par reconnaître la pertinence de la présence de femmes au CSIP en y nommant trois d'entre elles entre 1892 et 1914. Les femmes témoignent en effet d'une expertise particulière sur l'instruction des filles et se font les porte-paroles des intérêts du personnel féminin, jusqu'alors peu défendus. L'enjeu de défense de l'école laïque est aussi central dans le programme de ces femmes qui se présentent comme « d'irréductibles laïques ». Fortes de l'aura qu'elles acquièrent en tant qu'élues, les femmes membres du CSIP se mobilisent par ailleurs pour exiger l'égalité des traitements entre enseignants et enseignantes au sein de l'Instruction publique, ce qui constitue une grande bataille féministe et corporatiste de la Belle Époque.

125 A. Eidenschenk, « CSIP », *L'École nouvelle*, 4 avril 1914.

126 Comme lorsque Paul Appel aborde la question de l'accès des jeunes filles au baccalauréat, procès-verbal de la séance du 19 juillet 1906, F/17/13643.

III- Les intellectuelles, des porte-drapeaux dans la campagne en faveur de l'égalité des traitements

Le 2 mars 1912, Alice Havette, institutrice publique de la ville de Paris et contributrice régulière de *L'École nouvelle*, écrit :

La question de l'égalité de traitement a une portée plus grande qu'il ne paraît ; c'est un acheminement vers le relèvement des salaires dans les professions féminines administratives, commerciales, industrielles, et vers leur égalité aux appointements masculins. Notre campagne n'est pas égoïste, limitée à une petite sphère ; c'est l'aurore d'un mouvement social féminin, la lutte contre le *sweating-system*¹²⁷.

Ces lignes démontrent que la campagne en faveur de l'égalité des traitements dans l'Instruction publique – au niveau des instituteurs et institutrices, mais aussi dans les autres catégories – s'inscrit, pour Alice Havette comme pour beaucoup de ses collègues, dans une perspective aussi bien corporatiste que féministe. Ce combat qui fait consensus chez les féministes dès le début du siècle est dirigé par quelques intellectuelles qui s'érigent en porte-paroles des enseignantes. Cette campagne constitue un engagement fédérateur chez les femmes attachées à la défense de l'école laïque et de son personnel.

Au cours de cette lutte, les militantes de l'égalité dénoncent l'hypocrisie d'un personnel politique exclusivement masculin qui méprise les revendications féministes. Elles critiquent aussi le monde des amicales où les hommes, au nom de l'intérêt général, défendent d'abord leurs intérêts. Il s'agit ici d'analyser les stratégies mises en place par ces militantes dans leur combat en faveur de l'égalité salariale et d'étudier la manière dont cette lutte leur permet de s'affirmer comme intellectuelles, en leur donnant une audience à l'échelle nationale. Chacune d'entre elles adopte ses propres stratégies argumentatives, mais toutes se retrouvent autour d'un mot d'ordre : « à travail égal, salaire égal ». De ce point de vue, le régime est pris en flagrant délit de contradiction avec ses idéaux. Ces militantes se présentent donc comme plus républicaines que les républicains eux-mêmes, accusés de trahir leurs valeurs en s'enlisant dans une procrastination coupable.

Tantôt relais des revendications des enseignantes, tantôt catalyseurs de leur mobilisation, ces intellectuelles négocient directement avec les hommes de pouvoir au sein de l'élite intellectuelle et politique. En raison des obstacles auxquels elles se heurtent, la plupart diversifient les formes de leur engagement, en entrant dans les amicales ou en rejoignant *in fine* les rangs suffragistes.

127 Alice Havette, « Égalité de traitement », *L'École nouvelle*, 2 mars 1912.

A) Situation matérielle des institutrices et émergence de leurs revendications dans les rangs féministes (1899-1901)

Dès 1871, Clarisse Coignet déclare au nom de la commission en charge des questions d'instruction qu'« [il] n'y a aucune raison pour établir une différence de rémunération [entre instituteurs et institutrices], alors que les garanties de connaissances, le temps et le travail exigés sont exactement les mêmes pour l'un et l'autre sexe¹²⁸. » Elle préconise par ailleurs une augmentation des traitements. Il faut cependant attendre la fin du siècle pour que cette question réémerge, et ce tout d'abord sous la plume de Pauline Kergomard, qui, dans sa tribune de *La Fronde*, dénonce la faiblesse de la rémunération des institutrices, moins payées que les instituteurs. En 1899, elle écrit : « D'aucuns pensent qu'il y a beaucoup à dire là-dessus. Pas moi ; aucune raison en faveur de cette inégalité ne tient debout. C'est à la fois une injustice et une anomalie¹²⁹. » La situation n'est pas nouvelle : il est vrai que, plus que les hommes, les enseignantes subissent la concurrence des religieuses, dont le poids dans l'offre d'enseignement constitue une pression à la baisse sur les salaires, que dénonce vigoureusement Julie Daubié dès le milieu du XIX^e siècle¹³⁰.

Avec la loi Goblet de 1886 et la loi sur la fonctionnarisation qui lui fait suite en 1889, les instituteurs et institutrices publics touchent le même salaire en début de carrière, mais l'écart se creuse ensuite, comme le montre ce tableau emprunté au *Nouveau dictionnaire de pédagogie*¹³¹.

Salaire annuel du personnel des écoles primaires élémentaires et des écoles maternelles (1889)

Classe	Instituteurs	Institutrices
1 ^{ère} classe	2 200 francs	2 000 francs
2 ^{ème} classe	2 000 francs	1 800 francs
3 ^{ème} classe	1 800 francs	1 600 francs
4 ^{ème} classe	1 500 francs	1 400 francs
5 ^{ème} classe	1 200 francs	1 200 francs
Stagiaires	1 100 francs	1 100 francs

Avec de tels salaires, les enseignants primaires n'ont qu'un léger avantage financier sur les travailleurs manuels¹³². Consciente que ces traitements sont indécents, Pauline Kergomard milite à la fois pour leur augmentation et pour leur égalisation. Elle déclare en 1899 : « Lorsque nous serons bien sortis de la galère dans laquelle nous venons de ramer, il *faudra* trouver de l'argent pour payer noblement le

plus noble des services publics¹³³ ». La loyauté des enseignants dans l'Affaire a en effet démontré le rôle majeur qu'ils jouent dans la démocratie.

C'est dans ce contexte qu'Antonin Lavergne publie *Jean Coste*, en 1901, dans les *Cahiers de la quinzaine*. L'auteur y décrit le quotidien misérable d'un instituteur. Profitant du succès du roman, Ferdinand Buisson propose de récolter des preuves de l'insuffisance des traitements pour les publier dans le *Manuel général de l'instruction primaire*. *La Fronde* soutient cette initiative, mais réoriente

128 Clarisse Coignet, *Rapport présenté au nom de la Commission des dames*, op. cit., p. 35.

129 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement », *La Fronde*, 20 mai 1899.

130 Anne T. Quartararo, *Women Teachers and Popular Education in Nineteenth-Century France*, op. cit., p. 143.

131 *Nouveau dictionnaire de pédagogie* (1911), article « Traitements », anonyme, accessible sur le site de l'IFÉ.

132 Alors qu'un employé agricole gagne 3 francs par jour, le maître d'école touche en général autour de 3,33 francs, Anne T. Quartararo, *Women Teachers and Popular Education in Nineteenth-Century France*, op. cit., p. 145.

133 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement », *La Fronde*, 30 septembre 1899.

le débat sur la situation particulière des institutrices : les discussions font oublier que les enseignantes ne sont pas uniquement mal payées, mais qu'elles sont aussi moins payées que leurs homologues masculins. Maria Vérone publie la lettre d'une directrice d'école, qui déclare :

La Fronde a été certainement le seul journal qui a relevé le dur égoïsme des hommes oubliant systématiquement les institutrices. Toutes les institutrices, lectrices de votre journal, vous en sont bien reconnaissantes. [...] La seule raison [de l'inégalité des traitements], c'est que nous sommes femmes, et que nos maîtres et seigneurs, les hommes, appliquent toujours la raison du plus fort. [...] Écrire à M. Buisson ? À quoi bon ? [...] Une campagne de presse seule, dans un journal influent, peut faire cesser l'injustice [...]. Je lis assidûment la *Fronde*, et je crois que notre cause, déjà soutenue avec vigueur et talent, serait sûre du succès, si vous vouliez élever de nouveau et souvent la voix en notre faveur. Il en est en politique comme en pédagogie : il faut répéter la même chose très souvent pour la faire accepter de tout le monde¹³⁴.

Conformément à ses engagements, *La Fronde* relaie des doléances venues d'en bas en répétant inlassablement les arguments en faveur de l'égalité des traitements.

B) Relever d'abord le traitement des instituteurs ? Les frondeuses contre le projet d'Émile Devinat (1901-1902)

Dans l'immédiat, les événements donnent raison au scepticisme de la lectrice de *La Fronde*. Émile Devinat, rédacteur en chef de *L'École nouvelle* et représentant primaire au CSIP, rédige un projet d'augmentation du traitement des instituteurs qui ne fait pas cas des institutrices. Maria Vérone s'en étonne et demande à son confrère d'inclure les institutrices¹³⁵. Preuve que *La Fronde* est un journal qui compte, Émile Devinat lui répond. Loin de retoquer son projet, il déclare qu'il faut parer au plus pressé et élever le salaire de ceux qui en ont le plus besoin : si l'institutrice a presque toujours un mari qui gagne son propre salaire, l'instituteur ne peut compter sur aucun apport financier venant de son épouse, d'où l'urgence de relever son traitement. Maria Vérone s'insurge contre ce tissu de mensonges, qui occulte notamment les nombreuses institutrices célibataires¹³⁶. Émile Devinat ne change pas d'avis et lui reproche son manque de courtoisie¹³⁷. En janvier 1902, il laisse cependant à une directrice d'école, Mme Boniface, un droit de réponse dans *L'École nouvelle*. Cette dernière appelle les institutrices à se mobiliser contre ce projet :

134 Citée par Maria Vérone, « Enquête sur le budget des instituteurs », *La Fronde*, 18 juillet 1901.

135 Maria Vérone, « Le traitement des instituteurs », *La Fronde*, 15 juillet 1901.

136 Selon l'étude de Peter Meyers, en 1898, plus de 40 % des institutrices publiques seraient célibataires. Cité par Anne T. Quartararo, *Women Teachers and Popular Education in Nineteenth-Century France*, op. cit., p. 157.

137 E. Devinat, « Réponse », *L'École nouvelle*, 25 janvier 1902.

Nous ne pouvons pas être d'un désintéressement qui deviendrait de la duperie. [...] Aussitôt nommés dans un poste, nos collègues [hommes] jouissent de plusieurs avantages dont nous devons nous passer : secrétariats de mairie, suppléments communaux toujours de moitié plus forts que les nôtres, cours du soir que les parents paient plus volontiers pour les garçons que pour les filles¹³⁸.

Non seulement les grilles de salaires du personnel sont inégalitaires, mais les avantages hors-traitements privilégient les hommes. Mme Boniface est cependant lucide sur l'issue possible du combat : « Quel intérêt aurait-on à contenter [les institutrices] puisque nous ne votons pas ? »

Quelques mois plus tard, c'est Albertine Eidenschenk qui prend la plume dans *L'École nouvelle* pour répondre à Émile Devinat. Elle n'est pas encore élue au CSIP et s'exprime sans signer de son nom propre¹³⁹. Elle proteste contre l'argument selon lequel les hommes auraient plus de besoins financiers que les femmes : « Je cherche vainement un homme qui puisse me renseigner sur la nature de ces besoins particuliers, si légitimes que la loi doive en tenir compte¹⁴⁰ ». Après avoir énuméré les différentes sources de dépenses possibles en prenant l'exemple de son propre budget de famille, Albertine Eidenschenk constate que les frais quotidiens sont équivalents pour les femmes et pour les hommes : tout le monde ne doit-il pas manger, se loger, s'éclairer, se chauffer ? La vie coûterait même tendanciellement plus cher aux femmes, notamment en ce qui concerne l'habillement : « Le compte de mon mari [...] est sensiblement inférieur au mien, bien que je ne vise pas le moins du monde à une réputation d'élégance, et que j'use mes robes jusqu'au bout ». Pour Albertine Eidenschenk, la loi n'a de toute façon pas à tenir compte des dépenses des travailleurs. Mais comme Mme Boniface, elle est lucide : « On trouve aisé de faire, au détriment des femmes, qui ne sont pas électeurs, quelques misérables économies ».

Il est une autre réalité qui joue contre les institutrices : la loi de l'offre et de la demande. À une époque où les hommes candidats à l'école normale sont de moins en moins nombreux, Émile Devinat considère qu'il est normal de revaloriser leur salaire, sans que cela soit nécessaire pour les femmes, déjà en surnombre. Albertine Eidenschenk trouve l'argument particulièrement mesquin :

De ce qu'il y a peu de carrières ouvertes aux femmes, que pour gagner leur vie elles sont obligées de se porter en masse vers l'enseignement, on se servira *contre elles* de l'état d'infériorité économique où la société les place ? On exigera d'elles autant de titres et de services que des hommes, mais on [les] leur achètera au meilleur marché possible ? L'État donnera l'exemple aux employeurs qui exploitent à leur profit la misère¹⁴¹ ?

138 V. Boniface, « La cause des institutrices », *L'École nouvelle*, 25 janvier 1902.

139 Nous avons retrouvé ce texte car un an plus tard, Albertine Eidenschenk déclare qu'elle en est l'auteure. Voir « Circulaire de Mme Eidenschenk », *L'École nouvelle*, 6 juin 1903.

140 Une directrice [Albertine Eidenschenk], « La parole aux institutrices », *L'École nouvelle*, 12 avril 1902.

141 Une directrice [Albertine Eidenschenk], « La parole aux institutrices », *L'École nouvelle*, 12 avril 1902.

Albertine Eidenschenk insiste régulièrement sur le rôle d'exemplarité de l'État en ce qui concerne les salaires féminins, dont la faiblesse joue un rôle important dans la question sociale. Ce débat ne se cantonne pas à la presse. Ainsi, dès juin 1901, le conseil départemental de l'Hérault émet un vœu relatif à l'égalité des salaires¹⁴². Quelques mois plus tard, en août 1901, le Congrès des amicales réuni à Bordeaux vote à son tour en faveur de l'égalité¹⁴³. Un an après, c'est cette fois la Ligue de l'enseignement qui s'y déclare favorable lors de son congrès national, à Lyon. La polémique entre Maria Vérone et Émile Devinat datant de l'hiver 1901-1902 se rejoue « en direct » à l'été 1902. Alors qu'Émile Devinat émet un vœu concernant le relèvement du traitement des instituteurs, Maria Vérone demande la parole et plaide la cause des institutrices¹⁴⁴. Pauline Kergomard lui emboîte le pas. Comme souvent, son intervention se fonde sur un récit. Il s'agit d'émouvoir en décrivant des situations concrètes qu'elle connaît très bien en tant qu'inspectrice : « [Songez à] l'institutrice que l'on envoie dans un village prendre la place de la religieuse, et qui, à chaque instant, se demande avec anxiété si l'on ne va pas mettre le feu à sa maison. Est-ce qu'elle n'a pas droit, celle-là, à la même rétribution que son collègue masculin que l'on maltraite moins parce qu'on le sent plus fort et mieux protégé¹⁴⁵ ? » Pauline Kergomard rappelle que la laïcisation de l'instruction est à mettre au crédit des institutrices autant que des instituteurs.

Après avoir adressé ses félicitations aux institutrices laïques lors de l'ouverture des discussions, le congrès de la Ligue se trouve pris en défaut : sous peine de se désavouer, il est obligé d'apporter son soutien au vœu de Pauline Kergomard et de Maria Vérone d'unifier les salaires, vœu soutenu notamment par Édouard Petit, Gustave Téry et Victor Augagneur. Ferdinand Buisson, qui est alors président de la Ligue, s'engage à porter cette revendication auprès du groupe parlementaire de l'enseignement pour l'encourager à présenter un projet de loi. Maria Vérone a gagné la première manche de son conflit avec Émile Devinat.

C) « Un vent de fronde » : les intellectuelles organisent un pétitionnement (1902)

Alors que la question de l'égalité des traitements surgit dans les conseils départementaux, dans les amicales et à la Ligue de l'enseignement, les militantes se mobilisent pour organiser un pétitionnement national. Maria Vérone, dans *La Fronde*, centralise les avis relatifs à son organisation. Le mouvement part de l'amicale de Seine-et-Oise où les représentantes des institutrices, menées par Mme Boniface, sont prêtes à se séparer de leurs homologues masculins pour réclamer l'égalité des traitements. Le président, Henri Murgier, déclare avec ironie qu'« un petit vent de fronde a soufflé en Seine-et-Oise¹⁴⁶ » lorsqu'il comprend que les institutrices de son département veulent s'enrôler dans « le bataillon indiscipliné des aimables frondeuses ».

142 Anonyme, « L'égalité de traitement des institutrices et des instituteurs », *La Fronde*, 29 juin 1901.

143 Maria Vérone, « L'affranchissement de l'enseignement primaire », *La Fronde*, 22 août 1901.

144 Voir Odette Laguerre, « Congrès de la Ligue française de l'enseignement », *La Fronde*, 29 septembre 1902.

145 Citée par Maria Vérone, « Le péril primaire », *La Fronde*, 7 octobre 1902.

146 Citée par Maria Vérone, « En pleine lutte », *La Fronde*, 21 avril 1902.

Quelques mois plus tard, ce dernier finit par se rallier aux revendications des institutrices. Selon Maria Vérone, la campagne menée dans *La Fronde* joue un rôle important dans ce revirement. Sentant que le vent tourne, Henri Murgier lance en 1902 une série d'articles dans la *Revue de l'enseignement primaire* en faveur des « sacrifiées ». Il accepte même de collaborer avec Mme Boniface pour l'organisation de la pétition. Celle-ci s'adresse à Maria Vérone :

Voudriez-vous, vous qui savez si bien dire les choses, engager les institutrices à signer cette pétition ? Ce n'est pas seulement parce qu'elles ne disposent pas du bulletin de vote que les femmes n'obtiennent rien [...], c'est aussi parce qu'elles se taisent [...]. Les hommes se révoltent, crient, réclament quand ils sont exploités ; les femmes baissent la tête et pleurent sans rien dire. Allons ! Le temps de la résignation est passé¹⁴⁷.

Maria Vérone s'empresse de soutenir l'initiative et publie différents avis sur la stratégie à adopter. Ainsi, Jeanne Déghilage, membre du conseil départemental du Nord, considère que le pétitionnement est prématuré et qu'il manque d'organisation¹⁴⁸. Elle propose la création d'un comité centralisateur chargé de recevoir les pétitions et encourage pour ce faire Mme Boniface à se rendre à la réunion des amicales de France qui doit se tenir un mois plus tard. Selon elle, ce n'est que dans un tel cadre que pourront être mobilisés des moyens d'action efficaces. Jeanne Déghilage conclut : « Croyez-vous, Madame, qu'une pétition encouragée, aidée par l'ensemble des Conseils départementaux de France, n'aboutira pas plus sûrement que celle lancée par une institutrice isolée, même aidée par le puissant organe féminin qu'est la *Fronde* ? »

C'est ensuite Marguerite Bodin qui interpelle Maria Vérone¹⁴⁹. Elle applaudit l'initiative de Mme Boniface et propose de faire jouer les relations dont elle dispose grâce à la Société de l'éducation pacifique pour soutenir efficacement la pétition. Elle promet en outre le soutien de l'amicale et du conseil départemental de l'Yonne, où elle exerce. Quant au mécanisme du pétitionnement, elle propose que dans chaque département, les institutrices et les instituteurs fassent signer la pétition séparément : les premières l'enverraient à Mme Boniface, les seconds à M. Murgier. Ces derniers, représentant respectivement les institutrices et les instituteurs, porteraient ensuite la pétition aux députés. Marguerite Bodin tient à ce que le pétitionnement apparaisse comme « l'œuvre de tous les ouvriers du corps enseignant », sans que les hommes en soient exclus.

Jeanne Déghilage s'adresse de nouveau à *La Fronde*, cette fois pour s'opposer à la proposition de Marguerite Bodin. Elle considère que les institutrices doivent s'organiser seules : « Elles [donneraient] à leurs camarades instituteurs le spectacle d'être qui, bien que femmes, savent ce qu'elles veulent et où elles vont¹⁵⁰ ». Pour elle, la pétition devrait donc émaner des institutrices exclusivement puis être portée par un comité représentatif nommé par le Congrès des amicales.

147 Citée par Maria Vérone, « Persévérance féminine », *La Fronde*, 22 mars 1902.

148 Citée par Maria Vérone, « Le pétitionnement des institutrices », *La Fronde*, 28 mars 1902.

149 Citée par Maria Vérone, « En pleine lutte », *La Fronde*, 21 avril 1902.

150 Citée par Maria Vérone, « Le pétitionnement des institutrices », *La Fronde*, 25 avril 1902.

La pétition commence à circuler sans que les modalités de sa transmission aux députés n'aient été tranchées. Dans certains départements, des revendications sont ajoutées. Ainsi, Albertine Eidenschenk, qui se charge de faire circuler le texte en Savoie puisqu'elle dirige l'école normale de Chambéry, transforme un paragraphe afin que les professeuses d'écoles normales bénéficient elles aussi de l'égalité. Au nom de *La Fronde*, Maria Vérone contacte l'intéressée, qui déclare :

Il est regrettable que les promoteurs du mouvement n'aient pas songé à faire cesser, une fois pour toutes, les distinctions entre les diverses catégories de fonctionnaires primaires féminins. Quand on réclame la justice, on doit la demander pour tous, et ne pas paraître s'accommoder de l'injustice dont les autres continuent à souffrir. On élève ainsi le débat en le rattachant à un principe¹⁵¹.

Fidèle à sa stratégie argumentative, Albertine Eidenschenk s'attache à rappeler les principes qui devraient s'appliquer en République. Mais si les initiatrices de la pétition ont d'abord concentré leurs efforts sur les institutrices, c'est parce qu'elles profitent de l'agenda parlementaire, puisque les députés commencent en 1901 à débattre d'une augmentation du salaire des instituteurs.

D) Le regard tourné vers le Parlement : les intellectuelles dénoncent le jeu politique masculin (1901-1903)

En effet, à partir de l'automne 1901, la Chambre se penche sur la situation des instituteurs. *La Fronde* envoie Renée Rambaud interroger le rapporteur du budget de l'Instruction publique Maurice Faure, qui confesse que son projet d'augmentation des traitements n'inclut pas les institutrices. Il explique qu'il faut demander peu au parlement pour obtenir quelque chose. Renée Rambaud n'est pas dupe : « Les instituteurs doivent passer avant les institutrices – ô galanterie française ! – les uns ne peuvent attendre... ils sont électeurs ; les autres sont accoutumées à exercer la douce vertu de la patience, elles attendront..., elles ne votent pas¹⁵². » Tout en pointant la démarche électoraliste des députés, Renée Rambaud se satisfait que la faiblesse du salaire des institutrices soit dénoncée en séance : « Tout le monde est d'accord ; la cause des institutrices paraît donc d'ores et déjà gagnée¹⁵³ ». Mais les discussions de l'hiver 1901-1902 n'accouchent d'aucune amélioration pour les institutrices. Les débats reprennent en juillet 1902, toujours sous la houlette de Maurice Faure. Cette fois, ce dernier s'engage à défendre l'égalité absolue des traitements¹⁵⁴.

Mais après une première déception en 1901, les institutrices font l'expérience d'une nouvelle désillusion en 1902. Un projet présenté à la Chambre propose d'augmenter le traitement des instituteurs en retirant 100 francs aux institutrices en milieu et fin de carrière. Maria Vérone reçoit

151 Citée par Maria Vérone, « Le personnel des écoles normales », *La Fronde*, 20 août 1902.

152 Renée Rambaud, « Les institutrices et le budget », *La Fronde*, 9 octobre 1901.

153 Renée Rambaud, « Le traitement des institutrices », *La Fronde*, 18 février 1902.

154 Renée Rambaud, « Pour les instituteurs et les institutrices », *La Fronde*, 12 juillet 1902.

la lettre d'une institutrice : « Défendez-nous vite. [...] Comment ! prendre dans la poche des institutrices l'argent nécessaire à augmenter les instituteurs, cela ne se serait jamais vu ! Je sais bien qu'on nous promet l'égalité pour dans cinq ans. [...] Sera-t-il là dans cinq ans, ce monsieur, pour tenir sa promesse¹⁵⁵ ? » À l'instar de cette institutrice, les frondeuses condamnent unanimement cette injustice et se méfient des promesses offertes par les députés.

Alors qu'elle ne collaborait pas encore à *La Fronde* au début de la controverse sur les traitements, Jeanne Desparmet-Ruello entre dans la bataille en 1903. Elle le fait avec beaucoup de plus de véhémence que Maria Vérone, Renée Rambaud et Pauline Kergomard, qui l'ont précédée. Sa stratégie consiste à pointer l'hypocrisie des hommes au pouvoir, qui depuis toujours promettent aux enseignants une augmentation. Or, « les années ont passé, et comme sœur Anne, les instituteurs n'ont rien vu venir. [...] On leur a tant promis depuis vingt ans ! On les a tant dupés¹⁵⁶ ! » Comme à son habitude, Jeanne Desparmet-Ruello recourt à la prosopopée pour faire entendre à ses lectrices l'intention véritable des politiques, dissimulée derrière leurs discours officiels :

Ils sont trop nombreux les instituteurs et les institutrices ; la moindre augmentation de leur traitement grèverait le budget. Nous leur avons bien promis cette augmentation l'an dernier, mais ne pourrait-on pas essayer de les faire attendre encore. Que feront-ils ? Rien ; ils n'ont pas le droit de grève, et puis nous leur dirons très haut que leurs protestations compromettraient le prestige de la République.

Bien que directrice d'un établissement secondaire, Jeanne Desparmet-Ruello apporte son soutien aux primaires. Elle fait confiance député Chaumet pour défendre le personnel au Parlement, puisque ce dernier endosse le projet des amicales initié par la pétition de Mme Boniface. Elle lui souffle de dire bien haut à ses collègues que « *sans les instituteurs* (et même, – bien qu'ils ne s'en doutent pas, – sans les institutrices) *beaucoup d'entre eux ne seraient pas à la place qu'ils occupent*, et que, parmi les vices humains, il en est un plus particulièrement *honteux*, c'est *l'ingratitude*¹⁵⁷ ». Elle s'adresse aussi aux institutrices et les appelle à l'action : « Je crains que cette conduite d'enfants bien sages ne soit très mal récompensée par nos législateurs ».

À la suite de l'article de Jeanne Desparmet-Ruello, Renée Rambaud va interroger le député Chaumet au parlement¹⁵⁸. Ce dernier lui explique que le projet des amicales, en raison du coût que représenterait sa réalisation, n'a aucune chance d'aboutir. Le salaire des institutrices n'est finalement jamais évoqué en séance. Jeanne Desparmet-Ruello s'indigne : « Mesdames les institutrices, [je vais] vous mettre au courant de la comédie qui s'est jouée au Palais-Bourbon [...]. Il faut que vous sachiez [...] comment on vous dupe, et les sophismes dont se paient [...] les députés

155 Citée par Maria Vérone, « L'année pédagogique », *La Fronde*, 1^{er} janvier 1903.

156 Paule Branzac, « Le traitement des instituteurs et des institutrices », *La Fronde*, 18 janvier 1903.

157 Paule Branzac, « Le traitement des instituteurs et des institutrices », *La Fronde*, 25 janvier 1903.

158 Renée Rambaud, « Les institutrices devant le Parlement », *La Fronde*, 18 février 1903.

pour justifier leur conduite¹⁵⁹. » Bien que profondément attachée à la République, Jeanne Desparmet-Ruello est si révoltée par l'exclusion des femmes de la vie politique que plusieurs de ses textes flirtent avec l'antiparlementarisme. La directrice du lycée de Lyon s'en prend à l'hypocrisie et à l'incompétence des députés. Ainsi, à la différence de la plupart de ses collègues de *La Fronde*, lorsqu'elle aborde l'égalité des traitements, elle ne s'en tient pas à une discussion sur les principes : elle démontre l'inexactitude du député Chaumet lorsque celui-ci déclare qu'il faudrait un budget de 100 millions pour donner satisfaction au projet des amicales qui préconise augmentation et uniformisation des salaires. Jeanne Desparmet-Ruello réalise ses propres calculs et déclare que même une augmentation de 500 francs offerte à tous les débutants dans l'enseignement primaire, – proposition beaucoup plus ambitieuse que le projet des amicales – ne représenterait pour l'État qu'un coût de 60 millions pour un budget total de 4 milliards, « à moins que l'arithmétique ne soit plus la même pour les hommes que pour les femmes ». Sa diatribe prend des accents socialistes : « Ils n'ont pas d'argent pour améliorer le sort des maîtres de l'éducation populaire ; [...] pour fonder les retraites ouvrières ; [...] pour créer des orphelinats laïques qui sauveraient de l'exploitation congréganiste tant de malheureux enfants. » Mais, selon elle, il reste de l'argent pour les généraux de l'armée et les archevêques. Jeanne Desparmet-Ruello en appelle à ce que les 45 millions réservés aux cultes soient réaffectés à l'Instruction publique : « C'est trop cher pour des *Oremus* ». Quatre mois plus tard, elle encourage les instituteurs et les institutrices à crier aux députés :

C'est du tapage qu'il vous faut ? Et bien ! Allons-y. Nous faisons grève, chargez donc les curés, les moines et les bonnes sœurs d'élever les enfants et de les gagner à la cause républicaine. Voilà des gens qui vous tournent le dos depuis trente ans, qui vous combattent à mort, [...] et vous n'osez pas leur dire : «Faites-vous payer par le Pape ou par les Princes dont vous chantez les louanges'' ; vous n'osez pas retirer 50 millions à ces parasites pour les donner à ceux qui servent la République avec courage et abnégation depuis trente ans¹⁶⁰ !

Dans cette diatribe, Jeanne Desparmet-Ruello associe défense de la laïcité de l'école et défense de son personnel. Elle est la seule frondeuse à conclure ses textes par de telles incitations à la révolte : aucun appel des enseignants à la grève n'apparaît sous d'autres plumes dans *La Fronde*.

E) Une solidarité trans-catégorielle pour l'égalité des traitements ? L'action d'Albertine Eidenschenk et de Jeanne Crouzet-Benaben (1906-1910).

En 1904 et 1905, *La Fronde* ne paraît plus que mensuellement avant de cesser toute publication. Dans ces conditions, elle ne peut plus jouer dans la campagne pour l'égalité des

159 Paule Branzac, « Aux institutrices », *La Fronde*, 25 février 1903.

160 Paule Branzac, « Que peuvent espérer les Instituteurs et les Institutrices ? », *La Fronde*, 4 juin 1903.

traitements le rôle qu'elle avait endossé auparavant. Sa disparition est en partie compensée par l'importance que les revues pédagogiques reconnaissent progressivement à la question ainsi que par la poussée des groupes féministes au sein des amicales. À cela s'ajoute l'élection d'Albertine Eidenschenk au CSIP en 1904. Alors qu'en 1902, des directrices et professeuses d'écoles normales forment leur propre amicale, féminine et exclusivement catégorielle, Albertine Eidenschenk leur répond quatre ans plus tard qu'elles font fausse route et doivent investir les amicales :

L'inégalité des traitements, mesdames les professeurs [d'école normale] ont tort de croire que leur action isolée arrivera à la détruire. Il y a trop de préjugés [...] contre nous pour espérer que l'action d'un petit groupe de femmes les mettra en déroute : [nous] n'obtiendron[s] satisfaction [...] que si résolument *toutes les amicales* entreprennent une action commune [...]. Mais dans les amicales, les femmes ne tiennent pas la première place ; elles s'y effacent trop volontiers, et c'est pourquoi nous attendrons longtemps avant que les injustices légales dont nous sommes victimes disparaissent¹⁶¹.

En février 1907, Albertine Eidenschenk obtient, à sa demande, d'être entendue par la Commission extraparlamentaire de coordination des traitements mise en place l'année précédente. Elle s'y présente en tant que représentante de toutes les femmes fonctionnaires de l'enseignement primaire : le fait qu'elle soit élue au CSIP lui permet de dialoguer directement avec le pouvoir politique. Devant la commission, Albertine Eidenschenk se demande d'abord pourquoi les institutrices sont moins rétribuées que les instituteurs : « La seule vraie raison, c'est que les femmes ne sont pas électeurs [...] par conséquent, on n'a pas à craindre la répercussion politique de leur mécontentement¹⁶². » Pour combler l'écart salarial, Albertine Eidenschenk réclame que soit mis en place un « système des petits paquets » pour étaler sur trois ans les efforts budgétaires nécessaires à l'unification des salaires. Sa déposition fait grand bruit, y compris dans la presse généraliste¹⁶³.

Si Albertine Eidenschenk se place à la tête de la mobilisation du personnel primaire, Jeanne Crouzet-Benaben a du mal à faire de même en ce qui concerne le personnel secondaire. Pourtant, dès le Congrès des œuvres et institutions féminines de 1900, une congressiste réclame que les professeuses de lycée aient le même traitement que leurs homologues masculins¹⁶⁴. Mais les enseignantes des collèges et lycées peinent à se mobiliser dans années qui suivent. Il faut dire que comparativement à leurs collègues du primaire, les professeuses du secondaire apparaissent comme des privilégiées, touchant en début de carrière le triple de ce que gagnent les maîtresses d'école.

161 A. Eidenschenk, « Réponse à Mesdames les professeurs internes à l'École normale de Grenoble », *L'École nouvelle*, 21 juillet 1906.

162 A. Eidenschenk, « Égalisation des traitements féminins aux traitements masculins », *L'École nouvelle*, 6 avril 1907. Ceci est une copie de la déposition faite par Albertine Eidenschenk devant la commission.

163 Voir par exemple *Le Rappel* du 15 juin 1908 (« Les répétitrices ») qui parle de sa « déposition sensationnelle ».

164 Intervention de Mme Bézobrazow, séance du 22 juin 1900, *Deuxième congrès international des œuvres et institutions féminines*, *op. cit.*, p. 241 (vœu adopté).

Avant que Jeanne Crouzet-Benaben ne s'en empare dans sa rubrique mensuelle de la *Revue universitaire*, la question n'est presque jamais abordée. Seuls deux articles paraissent à ce sujet dans la revue de Camille Sée. L'un, publié à l'époque de la Commission extraparlamentaire, déclare à propos de l'uniformisation des salaires que les professeuses de lycée « ne réclament point cette égalité, ou plutôt cette identification ; et elles font bien ; [...] elles ne demandent qu'à garder leur place, leur rang, qu'à demeurer elles-mêmes¹⁶⁵ ». L'autre, probablement écrit par Marguerite Aron, est tout en confusion : « Vouloir, en un mot, l'assimilation entre le personnel masculin et le personnel féminin, c'est *ne pas* vouloir leur égalité¹⁶⁶ ». Aucun des textes de *L'Enseignement secondaire des jeunes filles* ne réclame clairement l'égalité des salaires entre hommes et femmes.

Malgré leur réserve, les professeuses de lycée bénéficient des promesses du gouvernement initiées en 1906. Ainsi, en 1910, les agrégées se voient reconnaître, comme les hommes, le droit à l'indemnité d'agrégation. Jeanne Crouzet-Benaben écrit avec ironie : « Devons-nous admirer davantage la générosité de la Commission, ou la discrétion du personnel¹⁶⁷ ? » Elle constate que l'administration est plus ambitieuse que le personnel lui-même. Le président de la République Fallières milite par exemple pour réformer le statut des professeuses :

La condition des professeurs femmes a été réglée par des commissions d'hommes éclairés, et, il me semble, impartiaux. Or il leur a paru naturel, premièrement d'exiger des faibles femmes plus d'heures de service qu'on n'en exige des hommes ; deuxièmement, de leur donner, pour un travail plus dur, un salaire moindre. [...] Les femmes travaillent à n'importe quel prix et vivent de peu, c'est bien connu¹⁶⁸.

Jeanne Crouzet-Benaben adhère totalement à l'interprétation de M. Fallières. De son côté, elle se désole du manque de combattivité de ses collègues et réclame une assimilation complète du statut des professeuses avec celui du personnel masculin¹⁶⁹.

F) Investir les amicales : les intellectuelles et la Fédération féministe universitaire (1907-1914)

Alors que vient de se former la Commission extraparlamentaire de coordination des traitements, Marie Guérin fonde la Fédération féministe universitaire en 1907. Depuis 1903, cette institutrice de Meurthe-et-Moselle appelle ses collègues à se réunir en petits groupes féministes. Selon l'analyse de l'historien Max Ferré, ses appels entraînent la mobilisation de plusieurs institutrices, qui, lors du Congrès de la fédération des amicales de Clermont-Ferrand en 1907,

165 X., « La question du relèvement des traitements du personnel secondaire féminin », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, décembre 1906 et janvier 1907.

166 M. A., « L'égalité des traitements dans l'enseignement secondaire », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, mai 1907.

167 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJF », *Revue universitaire*, décembre 1909.

168 M. Fallières cité par Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJF », *Revue universitaire*, octobre 1910.

169 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJF », *Revue universitaire*, octobre 1911.

décident de tenir une réunion spéciale, en marge des assemblées mixtes. Marguerite Bodin se place à la tête du mouvement pour défendre l'égalité des traitements¹⁷⁰. C'est à la suite de ce congrès qu'est officiellement fondée la Fédération féministe universitaire (FFU). Marie Guérin lui associe la revue *L'Action féministe* un an plus tard. Les groupes féministes se multiplient alors localement, en rencontrant parfois des résistances au sein des amicales : « les “Moustaches” s'opposent le plus possible à leur constitution et raillent les femmes-militantes¹⁷¹ ». Malgré tout, d'après Christine Bard, en 1909, la FFU se compose de 30 groupes qui « constituent une force avec laquelle le syndicalisme enseignant naissant doit compter¹⁷² ». Les amicales nées autour de 1900 restent globalement méfiantes, mais la Fédération des syndicats d'instituteurs soutient les féministes et défend le principe de l'égalité des salaires¹⁷³. Selon Anne-Sarah Bouglé-Moalic, la FFU compterait 5 000 membres à la veille de la Grande Guerre, une véritable réussite compte tenu de l'isolement dans lequel vivent les institutrices et de leur situation de subordination face à l'administration¹⁷⁴.

Outre Marie Guérin et Marguerite Bodin, la FFU accueille dans ses rangs une flopée de jeunes militantes socialistes, féministes et pacifistes comme Marthe Bigot, Hélène Brion, Marcelle Brunet, Noélie Drous, Marie Guillot, Jeanne Méo, Venise Pellat-Finet et Marthe Pichorel¹⁷⁵. Elle peut aussi compter sur le soutien d'Albertine Eidenschenk. C'est elle qui se place à la tête d'une délégation de l'association lors d'une rencontre avec le ministre de l'Instruction publique en vue d'obtenir l'égalité des traitements en mars 1909. Face au ministre, Albertine Eidenschenk refuse de recommencer la plaidoirie faite deux ans plus tôt devant la Commission de coordination des traitements¹⁷⁶. Elle se contente de déclarer qu'il serait temps que les représentants de la République appliquent la devise du régime en imposant l'égalité des salaires, au moins dans la fonction publique. Une fois encore, Albertine Eidenschenk est écoutée avec bienveillance, mais Gaston Doumergue lui répond que l'état du budget ne permet pas d'aller aussi vite que le gouvernement le souhaiterait. Il s'engage cependant à ce que le vœu porté par la FFU entre dès 1910 dans la voie de l'exécution. Méfiante envers ces promesses, Albertine Eidenschenk engage le lectorat de *L'École nouvelle* à signer la nouvelle pétition qui circule en vue de faire pression sur le Parlement.

Le combat se joue à l'échelle nationale, mais aussi localement. Les institutrices sont en effet électrices et éligibles dans les conseils départementaux. Elles profitent des élections qui se tiennent en décembre 1907 et janvier 1908 pour réaliser une importante propagande en faveur de l'égalité salariale. Les membres de la FFU cherchent à faire triompher leur cause à tout prix, quitte à troubler le déroulement des élections, par exemple en retirant leur soutien aux candidats de l'école laïque qui n'endossent pas la cause de l'égalité des traitements ou en se présentant contre eux. En 1910, Marie Guérin s'exprime dans *L'École nouvelle* pour dissuader les membres de la FFU de reproduire ce

170 Max Ferré, *Histoire du mouvement syndicaliste révolutionnaire chez les instituteurs*, op. cit., p. 194.

171 *Ibid.*

172 Christine Bard, *Les filles de Marianne*, op. cit., p. 37.

173 *Ibid.*

174 Anne-Sarah Bouglé-Moalic, *Le vote des Françaises : cent ans de débats*, op. cit., p. 180.

175 Christine Bard, *Les filles de Marianne*, op. cit., p. 37.

176 Mme Eidenschenk, « Fédération des groupes féministes universitaires », *L'École nouvelle*, 22 mai 1909.

type de manifestations lors des élections à venir : « L'expérience nous a appris que l'obstruction profite surtout aux arrivistes sans dignité sortant des rangs de nos adversaires¹⁷⁷. » Dans le contexte de la seconde guerre des manuels (1909-1911), Marie Guérin considère qu'une manifestation féministe lors des élections au conseil départemental serait dangereuse. Elle demande plutôt aux féministes de s'entendre avec les Amicales sur des candidats qui prendront l'engagement de soutenir leurs revendications. Cet épisode est révélateur de la situation inconfortable des féministes : premières partisans de l'école laïque, elles ont à cœur de défendre l'institution dans un contexte hostile. Cela les oblige à se rallier aux candidats républicains, y compris lorsque ces derniers ne relaient pas leur demande d'égalité des traitements. En somme, lorsque l'école publique est en danger, son sort passe avant celui des institutrices.

Dans un contexte de poussée des groupes féministes dans les espaces de discussion propres au personnel primaire¹⁷⁸, la Chambre des députés semble donner des signaux forts aux institutrices. Le 25 janvier 1910, Ferdinand Buisson présente une résolution afin de garantir l'égalité salariale dans le prochain budget. Cinq mois plus tard, le jeune député républicain Louis Marin dépose un projet de loi pour entériner la résolution de Buisson. Malgré l'opposition de Gaston Doumergue – qui avait pourtant reçu Albertine Eidenschenk un an plus tôt – la Chambre soutient le projet. À la demande de 200 députés, le gouvernement promet l'égalité pour 1911.

Pauline Rebour s'en réjouit dans *L'École nouvelle*¹⁷⁹. Militant de longue date dans les rangs féministes, elle fonde avec son mari la Société féministe du Havre au tournant de 1907 et 1908, et l'affilie à la FFU [*point biographique 9, p. 627*]. À partir de 1910, elle tient les « Propos féministes » dans *L'École nouvelle*. Après Albertine Eidenschenk, elle devient dans cette revue une référence pour les enseignantes du primaire, qui lui envoient des lettres afin de faire savoir leurs desiderata¹⁸⁰. En tant qu'amicaliste, Pauline Rebour peut défendre des causes communes à tout le personnel primaire, mais sa collaboration à *L'École nouvelle* se fait au nom du féminisme : « Ici, je parle comme membre de la Fédération féministe primaire¹⁸¹ qui, sagement, n'a voulu à son programme actuel que la question de l'égalité des traitements. [...] Les questions qui intéressent directement les femmes et seulement les femmes sont à son programme. »

En août 1910, Pauline Rebour encourage les lectrices de *L'École nouvelle* à faire des démarches auprès des parlementaires. Comme la plupart de ses collègues – et à la différence de Jeanne Desparmet-Ruello avec ses appels à la rébellion –, Pauline Rebour demande aux institutrices

177 Marie Guérin, « Tactique électorale », *L'École nouvelle*, 17 décembre 1910.

178 Marie Guérin, « Vers les succès », *L'École nouvelle*, 21 mai 1910.

179 Pauline Rebour, « Propos féministes – Le principe de l'égalité de traitement est admis à la Chambre des députés », *L'École nouvelle*, 26 février 1910.

180 Pauline Rebour, « Propos féministes », *L'École nouvelle*, 20 mai 1911.

181 La Fédération féministe primaire est un sous-groupe de la FFU. Elle est créée en 1909 par Marie Guérin. Son but unique est l'égalité des traitements. La FFU traite quant à elle de tous les problèmes relatifs aux femmes dans le monde universitaire. Voir Mlle Marie Guérin, « Fédération féministe primaire de France et des colonies », *L'École nouvelle*, 6 novembre 1909.

de veiller à paraître respectables aux yeux des élus : « Montrons que nous sommes des sages et que nous acceptons la réforme par annuités, mais que [...] nous ne nous laisserons pas¹⁸² ».

Pendant ce temps, le projet de loi déposé en 1910 par Louis Marin est étudié par la Commission de l'Enseignement de la Chambre, qui fait appel à la collaboration de plusieurs représentants du personnel¹⁸³. Sont sollicités M. Roussel, président de la Fédération des amicales d'instituteurs et d'institutrices, Jeanne Déghilage, qui en est la vice-présidente, mais aussi des féministes de la FFU comme Marthe Pichorel, représentante du personnel primaire, et Pauline Rebour, représentante des professeurs des écoles primaires supérieures¹⁸⁴. La commission rend son rapport relatif au projet de loi de Louis Marin en 1912 : la Chambre doit une nouvelle fois se pencher sur le salaire des institutrices. Les années qui précèdent la Grande Guerre deviennent alors le théâtre de tensions entre militantes de l'égalité et représentants des instituteurs.

G) Alice Havette et Pauline Rebour face aux représentants des instituteurs : l'impossible front commun (1910-1914)

Si les femmes réussissent à s'unir et à obtenir quelques victoires d'étape, elles font face à des attaques de plus en plus nombreuses de la part des représentants des instituteurs. Alice Havette analyse par exemple la déclaration d'un enseignant syndiqué dont elle tait le nom, qui affirme que si les institutrices obtiennent les mêmes traitements que les instituteurs, ces derniers désertent définitivement les métiers de l'enseignement¹⁸⁵. Le discours de ce syndicaliste est loin d'être isolé. Au cours de l'année 1911-1912, une controverse s'établit entre Alice Havette, qui écrit dans *L'École nouvelle*, et un rédacteur de *L'École émancipée*, organe du syndicalisme enseignant¹⁸⁶. Ce dernier considère que l'institutrice n'a pas besoin de bénéficier d'un salaire élevé : « Son traitement ne vient [...] que comme appoint, le mari devant assurer lui-même la vie de sa compagne¹⁸⁷ » : les arguments n'ont pas changé depuis 1901. Alice Havette démontre que l'institutrice épouse rarement un homme riche et que son salaire n'est donc jamais un appoint superflu. Elle ajoute par ailleurs que si l'article 214 du Code civil contraint le mari à assurer financièrement les besoins de la famille, « ce qui était vrai en 1808 ne l'est plus en 1911 ». Son rival de *L'École émancipée* ne cède pas¹⁸⁸.

En juin 1912, c'est Pauline Rebour qui prend le relais pour dénoncer un article publié cette fois dans les pages mêmes de *L'École nouvelle* par un inspecteur primaire sous le titre « L'injuste égalité¹⁸⁹ ». Le rédacteur se débat avec cet oxymore pour démontrer que l'inégalité des traitements est juste, les instituteurs remplissant plus de missions que les institutrices et exerçant « une action

182 Pauline Rebour, « Propos féministes », *L'École nouvelle*, 20 août 1910.

183 Voir Pauline Rebour, « L'égalité de traitement », *L'École nouvelle*, 20 avril 1912.

184 Voir Alice Havette, « Égalité de traitement », *L'École nouvelle*, 2 mars 1912.

185 Alice Havette, « Égalité de traitement », *L'École nouvelle*, 30 septembre 1911.

186 Thierry Flamant, *L'École émancipée, une contre-culture de la Belle Époque*, Treignac, éd. les Monédières, 1982.

187 Cité par Alice Havette, « Égalité de traitement », *L'École nouvelle*, 21 octobre 1911.

188 Alice Havette, « Égalité de traitement », *L'École nouvelle*, 10 février 1912.

189 A. Lyonnet, « L'injuste égalité », *L'École nouvelle*, 8 juin 1912.

totale plus décisive ». Pauline Rebour se désole : cette « action totale » dont l'instituteur est capable s'explique par le fait qu'il est pleinement citoyen et peut donc jouer un rôle politique à l'échelle de la commune, ce qui confirme « que [la] non-valeur politique [des femmes] [est] cause de [leur] infériorité économique¹⁹⁰ ». Cadre de l'Union française pour le suffrage des femmes, Pauline Rebour reste convaincue que tant que les femmes n'auront pas la citoyenneté active, elles ne seront pas considérées. Les objections qu'elle apporte aux arguments de l'inspecteur primaire ne suffisent pas. Un rédacteur écrivant sous le pseudonyme de Jacques Bonhomme prend même la défense de son collègue dans *L'École nouvelle*. Pauline Rebour s'interroge : « Est-ce parce que de toutes parts on nous promet le succès que l'on essaie de discréditer notre cause ? Et devions-nous, si près du but, rencontrer des adversaires là où nous espérions trouver des défenseurs et des amis ? »

Pauline Rebour vient pourtant à bout de la pugnacité de Jacques Bonhomme. Lorsqu'en 1913, pour la énième fois depuis la Commission parlementaire de 1906, la Chambre remet à plus tard la réalisation de l'égalité des traitements, Jacques Bonhomme est forcé de se rendre à l'évidence : « Est-ce que Mme Rebour aurait raison ? Est-ce qu'on songerait surtout à contenter ceux qui sont électeurs¹⁹¹ ? » Jacques Bonhomme finit par reconnaître la pertinence des arguments mobilisés d'abord par Albertine Eidenschenk puis par Alice Havette et Pauline Rebour. Méfiant envers une potentielle fronde féminine, il conseille cependant aux institutrices de faire de leurs revendications et de celles des instituteurs « un bloc si compact que rien ne pourra le désagréger ».

Pauline Rebour n'est pas dupe de ce discours. Elle rappelle que les instituteurs, de leur côté, n'ont jamais cherché à défendre les intérêts des institutrices : « nos collègues ont eu longtemps l'habitude de [...] ne présenter que les doléances *d'intérêt général* – lisez : d'intérêt surtout masculin¹⁹² ! » À ses yeux, si les choses sont en train d'évoluer, c'est moins grâce à l'esprit d'équité des instituteurs, que parce que les femmes se sont mobilisées et se font faire élire à la Fédération des amicales. Pauline Rebour met donc en garde les institutrices contre la tentation d'associer leurs revendications à celles de leurs homologues masculins, et contre toute initiative qui pourrait grever le budget de l'Instruction publique, donc entraver l'unification des traitements : « Si donc, mes chères collègues, quelqu'un, dans une réunion amicale, [...] propose de demander le relèvement général des traitements, ne vous laissez pas leurrer¹⁹³ ». Pauline Rebour insiste sur les contradictions possibles entre les revendications des instituteurs et celles des institutrices.

Convaincue que le combat pour l'égalité ne peut être gagné que si les femmes deviennent électrices, Pauline Rebour transforme ses « Propos féministes » en tribune suffragiste. À l'instar de Maria Vérone, d'Albertine Eidenschenk et de Jeanne Desparmet-Ruello, elle explique les échecs des institutrices par le fait qu'elles ne disposent pas d'une citoyenneté complète. Lorsqu'en 1913, l'égalité des traitements est encore ajournée à la Chambre, malgré les 315 promesses de députés,

190 Pauline Rebour, « La très juste égalité », *L'École nouvelle*, 29 juin 1912.

191 Cité par Pauline Rebour, « Propos féministes », *L'École nouvelle*, 2 août 1912.

192 Pauline Rebour, « Propos féministes », *L'École nouvelle*, 2 août 1913.

193 Pauline Rebour, « Propos féministes », *L'École nouvelle*, 23 mars 1912.

Pauline Rebour écrit : « Que s'est-il donc passé ? Ce n'est, hélas ! Un secret pour personne. [...] Les députés sont les mandataires des électeurs. C'est devant ceux-ci qu'ils sont responsables¹⁹⁴. »

Les institutrices et les professeuses de lycée obtiennent finalement l'unification des salaires respectivement en 1919 et en 1927¹⁹⁵. Cela ne se fait pas sans opposition de la part des représentants du personnel masculin. Cette hostilité, visible dès la Belle Époque, peut s'interpréter comme une réaction de défense masculine face à la féminisation d'un métier, qui, symboliquement, se dévalorise, surtout lorsque les femmes sont rémunérées au même niveau que les hommes¹⁹⁶.

La longue campagne pour l'égalité des traitements est l'occasion, pour les intellectuelles, de défendre les intérêts féminins dans une confrontation directe avec des hommes : même si certains intellectuels les soutiennent, ce sont des hommes qui attaquent leur campagne dans la presse, qui siègent au Parlement, qui sont à la tête des amicales. Face à l'hostilité que leur campagne provoque, plusieurs femmes appellent donc leurs collègues à l'union au-delà des intérêts catégoriels, au nom d'une condition féminine marquée par l'expérience commune de l'injustice. C'est dans cette dynamique que s'inscrit la FFU, qui, en 1913, accueille des représentantes des institutrices, mais aussi du personnel féminin des écoles primaires supérieures, des écoles normales et des lycées¹⁹⁷.

Au cours de ce combat, plusieurs intellectuelles s'affirment comme porte-drapeaux des intérêts du personnel féminin. C'est le cas de Pauline Kergomard, d'Albertine Eidenschenk, de Maria Vérone et de Jeanne Crouzet-Benaben. Cette campagne est aussi l'occasion de voir émerger d'autres figures très actives, mais de moindre envergure. C'est le cas de Marie Guérin, d'Alice Havette et de Pauline Rebour. Les débats relatifs à la question des traitements révèlent à ces militantes combien les intérêts féminins divergent des intérêts masculins y compris au sein d'une même corporation, nourrie, en théorie, de valeurs communes. Le constat se confirme à l'occasion d'autres combats menés au nom des femmes fonctionnaires de l'Instruction publique.

IV- Un regard critique sur l'administration de l'Instruction publique : la défense des femmes fonctionnaires par les intellectuelles

D'autres combats que la campagne en faveur de l'égalité des traitements sont menés à la Belle Époque au nom du droit des femmes fonctionnaires à être traitées à l'égal de leurs homologues masculins. Les porte-paroles des enseignantes font valoir leur expertise de l'Instruction publique pour promouvoir des réformes. À mi-chemin entre volonté d'améliorer la formation du personnel primaire et désir de soulager le quotidien des élèves-maîtresses, plusieurs intellectuelles se

194 Pauline Rebour, « Propos féministes. Après la défaite », *L'École nouvelle*, 29 mars 1913.

195 Les agrégées obtiennent l'égalité des traitements grâce à un boycott du baccalauréat.

196 Marlaine Cacouault-Bitaud discute cette question dans « La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige ? », *Travail, genre et société*, 2001/1, n°5, p. 91-115.

197 Pauline Rebour, « Congrès universitaire de Bordeaux », *L'École nouvelle*, 6 septembre 1913.

prononcent tout d'abord en faveur d'une réforme des écoles normales de filles. Elles s'en prennent ensuite au statut des professeures et directrices d'écoles normales, considérées comme des fonctionnaires « corvéables à merci¹⁹⁸ ». Le poids du célibat dans leurs rangs ainsi que dans ceux du personnel secondaire féminin permet en effet à l'administration de traiter ces femmes comme des fonctionnaires entièrement à la disposition de l'Instruction publique, dont toute la vie doit être subordonnée à une tâche professionnelle présentée comme une vocation quasi religieuse.

Les intellectuelles qui prennent leur défense mettent en lumière les mécanismes qui affectent les femmes fonctionnaires dans leur vie quotidienne – comme le surmenage – mais aussi dans leurs perspectives de carrière. Les candidates à l'inspection rencontrent par exemple une formidable opposition de la part du corps des inspecteurs : l'ambition féminine est décriée quand elle se traduit par une entrée en concurrence avec les hommes¹⁹⁹. Mais, comme le rappelle Juliette Rennes, « les professions à diplôme ont beau constituer des dispositifs non formulés comme tels de structuration de l'identité masculine, elles sont également réputées régies par un principe de non-discrimination relativement à l'accès, l'admission et la montée en grade²⁰⁰ ». S'appuyant sur ce principe, les représentantes du personnel féminin font valoir la légitimité des femmes à prétendre à ces postes dans un régime qui se vante d'exclure toute forme d'arbitraire et de se fonder sur le règne du droit.

Il s'agit donc de montrer comment quelques intellectuelles, qui acquièrent un statut privilégié aux yeux du personnel féminin dont elles deviennent les porte-paroles, exploitent leur maîtrise empirique de l'Instruction publique pour promouvoir des réformes à destination des femmes afin de remédier aux discriminations structurelles qui pèsent sur elles dans l'institution.

A) Des élèves-maîtresses emprisonnées dans des habitudes monastiques : réformer le régime des écoles normales

Sélectionnées par concours pour entrer à l'école normale, les futures institutrices signent un contrat décennal d'engagement envers l'État lorsqu'elles sont reçues : c'est le début de leur carrière de fonctionnaire²⁰¹. Dans les écoles normales, leur entretien est pris en charge par l'État. Mais ces lieux s'apparentent longtemps à des couvents laïques où les jeunes filles, plus que leurs homologues masculins, sont soumises à un régime disciplinaire très strict. Alors que les garçons sont libres de leurs allers et venues, les jeunes filles sont constamment sous surveillance. Conscientes que ces institutions qui doivent former des êtres libres sont trop contraignantes pour atteindre leur objectif, plusieurs intellectuelles réclament une réforme des écoles normales.

198 A. Eidenschenk, « La surveillance dans les Écoles normales », *Bulletin des fontenaysiennes*, avril 1907.

199 Linda L. Clark a déjà travaillé sur cette question. Il s'agit ici de compléter son travail en adoptant une entrée par le débat d'idées et par les figures d'intellectuelles. Voir « A Battle of the Sexes in a Professional Setting : The Introduction of *Inspectrices primaires*, 1889-1914 », *French Historical Studies*, printemps 1989, n°16, p. 96-125.

200 Juliette Rennes, *Le mérite et la nature*, *op. cit.*, p. 34.

201 Voir Gilles Laprèvote, *Les écoles normales primaires en France : 1879-1979 : splendeurs et misères de la formation des maîtres*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2019 [1984], ressource dématérialisée.

Dès la fin des années 1880, Pauline Kergomard reprend la critique de l'internat, très répandue au XIX^e siècle²⁰². Elle considère que les normaliennes devraient être au contact de la vie, et non évoluer dans un environnement claustral : « Notre système d'internat est en contradiction flagrante avec le libéralisme [...] de notre enseignement ; il fera avorter nos efforts si nous n'y prenons garde. [...] Libéraux par nos aspirations et nos études, nous n'avons pas su nous débarrasser des habitudes monastiques²⁰³. » Ainsi, selon elle, même si le gouvernement républicain s'est placé à la tête du mouvement féministe en créant une école normale de filles par département et en reconnaissant de cette manière l'égalité intellectuelle des deux sexes vis-à-vis de l'école²⁰⁴, il s'est empêtré dans l'imitation du modèle catholique qui le précédait, soumettant les femmes à « l'esprit clérical, [qui] les suit et les poursuit²⁰⁵ », et qui les convainc que « les vertus de l'éducateur sont inséparables de la claustration ». Loin d'être le vivier de femmes indépendantes que Pauline Kergomard voudraient qu'elles soient, les écoles normales de filles seraient des couvents laïques.

De même, Albertine Eidenschenk plaide en faveur d'une plus grande liberté pour les élèves-maîtresses, refusant de faire des écoles normales « des couvents fermés au monde²⁰⁶ ». Elle milite pour que « l'école normale d'aujourd'hui [ne soit] plus celle de 1850 ». Elle agit d'ailleurs en conséquence en tant que directrice en adoucissant la discipline dans les différents établissements qu'elle dirige et en faisant de la confiance la base de sa relation avec ses élèves²⁰⁷. Il en va de même pour Marie Baertschi, dont la proximité avec ses élèves déplait d'ailleurs à l'administration²⁰⁸.

B) Le surmenage à l'école normale : « un régime inhumain »

Mais les critiques contre les écoles normales de filles ne visent pas que leur régime disciplinaire trop peu libéral. Marie Baertschi constate que les jeunes institutrices sortent des écoles normales dans une impréparation professionnelle totale qui les condamne à l'échec. Dans un rapport qu'elle lit devant le Congrès des œuvres et institutions féminines le 22 juin 1900, elle déclare : « quand [une débutante] se trouve en face d'une classe où il y a autre chose à faire que de débiter des leçons, elle est perdue²⁰⁹ ». Selon elle, l'école normale se concentre exagérément sur les apprentissages théoriques mais ne leur permet pas d'acquérir les savoir-faire qui constituent la technique du métier. Le zèle des jeunes filles ne suffit pas à les placer en situation de réussite : « Il n'est pas jusqu'au dévouement même dont je ne me défie [...]. J'en ai tant vu sombrer de ces belles

202 Voir Philippe Savoie, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*, Lyon, ENS Éditions, 2013, 501 p.

203 Pauline Kergomard, « Études sur les questions formant le programme du congrès international de 1889 - Les femmes dans l'enseignement primaire », *Revue pédagogique*, mai 1889. (Congrès d'enseignement primaire)

204 Pauline Kergomard, « À travers l'éducation, aujourd'hui », *La Fronde*, 11 décembre 1897.

205 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement », *La Fronde*, 1^{er} juillet 1899.

206 A. E., « Les écoles normales et le projet de M. Massé », *Bulletin des fontenaysiennes*, avril 1906.

207 Voir notamment son dossier, 2 T 265, Archives départementales du Nord.

208 Voir son dossier de carrière, F/17/23692.

209 Rapport de Marie Baertschi, séance du 22 juin, *Deuxième congrès international des œuvres et institutions féminines*, op. cit., p. 235-238.

ardeurs [...]. Je n'en veux pas à ces jeunes [...] que le "feu sacré" abandonne [...]. J'en veux seulement à ceux qui les ont jetés sans préparation aux difficultés terribles où ils ont succombé. »

Marie Baertschi s'exprime en tant que professeure d'école normale. Elle est par ailleurs secrétaire de la toute jeune Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant et est persuadée que c'est au contact des enfants que la future institutrice apprendra les techniques du métier. Certes, une école annexe est déjà associée à chaque école normale, mais Marie Baertschi estime que ce système ne rend pas les services qu'on pourrait en attendre. Les jeunes filles ne sont chargées que d'y organiser quelques cours, sans continuité. Le temps qu'elles passent à l'école annexe entre en rivalité avec celui consacré à la préparation du brevet supérieur. Ainsi, tant que les élèves auront devant elles « cet épouvantail qui s'appelle le brevet supérieur, [elles] considèrer[ont] comme du temps perdu tout le temps [passé] à l'école-annexe ».

Marie Baertschi préconise par conséquent que seules les deux premières années des écoles normales soient consacrées à la préparation du brevet supérieur afin de réserver la dernière à une préparation professionnelle. Sceptique envers le système des concours et le surmenage afférent, Marie Baertschi se réjouirait même de la suppression du brevet supérieur en contrepartie d'une évaluation par le Conseil des professeurs. Pauline Kergomard, présidente de séance, désire elle aussi supprimer le brevet supérieur pour les normaliens et le remplacer par un certificat de fin d'études interne à l'école. L'assemblée approuve et applaudit le rapport de Marie Baertschi.

Un mois plus tard, en juillet 1900, Albertine Eidenschenk reprend ces idées dans *L'École nouvelle* et critique « l'examen actuel [qui] oblige, en dépit de nos efforts, à faire [des écoles normales] des boîtes à brevets²¹⁰. » En 1902, alors qu'une commission nommée par le ministre planche sur une révision des programmes des écoles normales, Albertine Eidenschenk rédige trois articles, qui, sur de nombreux points, rejoignent les conclusions de Marie Baertschi. Elle évoque le surmenage des élèves-maîtresses, « dû, d'une part, aux programmes, d'autre part, aux exigences des commissions d'examens du Brevet supérieur²¹¹ » et conclut : « le régime auquel sont soumises les jeunes filles de seize à vingt ans est un régime inhumain ». Albertine Eidenschenk expose ensuite leur emploi du temps. Aux 22 heures de cours hebdomadaires s'ajoutent 41 heures de travaux obligatoires (conversation anglaise, couture, gymnastique, etc.) : selon elle, la loi impose l'organisation du surmenage. Elle constate que la formation professionnelle est la grande victime de cette surcharge²¹². Elle réclame donc un allègement des programmes et préconise la suppression du brevet supérieur. Cette mesure fait d'ailleurs partie de son programme lorsqu'elle se présente au CSIP en 1904²¹³. Consciente empiriquement des défauts des écoles normales de filles, elle étend son projet aux institutions masculines, qui ne sont pas non plus épargnées par le surmenage.

210 Une directrice d'école normale [Albertine Eidenschenk], « La question des écoles normales », *L'École nouvelle*, 7 juillet 1900.

211 Une directrice [Albertine Eidenschenk], « La révision des programmes d'enseignement dans les écoles normales d'institutrices », *L'École nouvelle*, 30 mars 1901.

212 Une directrice [Albertine Eidenschenk], « La révision des programmes d'enseignement dans les écoles normales d'institutrices », *L'École nouvelle*, 6 avril 1901.

213 « Circulaire de Mme Eidenschenk », *L'École nouvelle*, 21 mai 1904.

Lorsqu'en 1905, la commission de révision des programmes rend ses conclusions, c'est autour d'un texte proche du projet de Marie Baertschi que le consensus s'établit : le brevet supérieur n'est pas transformé en certificat de fin d'études, mais il est allégé et placé à la fin de la deuxième année pour réserver la troisième à une véritable préparation professionnelle, les élèves devant passer au moins deux mois dans l'école annexe. Le programme de cette troisième année fait d'ailleurs l'objet d'un rapport rédigé par Albertine Eidenschenk, qui se réjouit de la nouvelle organisation²¹⁴.

C) Défendre les droits des professeures d'écoles normales : le soutien d'Albertine Eidenschenk à un « corps de fonctionnaires corvéable à merci »

Après avoir mis en lumière le régime que subissent les élèves-maîtresses, Albertine Eidenschenk prend la défense du personnel des écoles normales de filles. Des récriminations à ce sujet apparaissent dans *La Fronde* dès 1902 : une directrice envoie une lettre dans laquelle elle s'en prend au service de surveillance gratuit auquel est astreint le personnel féminin alors que ce même service est volontaire et rémunéré chez les hommes²¹⁵. Ainsi, non seulement le personnel féminin touche un salaire inférieur au personnel masculin, mais directrices et professeures surveillent les études, les récréations, et passent la nuit au dortoir avec leurs élèves sans aucun dédommagement.

Alors que dans les années 1880, ces surveillances gratuites posent peu de problèmes dans les écoles normales de filles, la plupart des enseignantes étant célibataires et internes comme les élèves, leur situation matrimoniale évolue à l'orée du XX^e siècle. L'auteure de la lettre à *La Fronde* commente avec ironie : « Beaucoup de nos collègues sont mariées. Cela devait arriver : on avait oublié d'exiger de nous des vœux monastiques²¹⁶. » Dans ces circonstances, l'administration accepte que certaines enseignantes vivent en famille hors de l'école normale. Ces dernières sont malgré tout forcées de faire ponctuellement le service de nuit, sans quoi elles doivent payer à leurs frais des surveillantes pour les remplacer. L'auteure anonyme de la lettre publiée par *La Fronde* veut voir ce système cesser. Quelques jours plus tard, trois professeures d'école normale écrivent à *La Fronde* pour s'associer à ses revendications et la féliciter pour sa lettre²¹⁷.

Un an après, lorsqu'Albertine Eidenschenk se présente pour la première fois aux élections du CSIP, elle s'engage à résoudre la question du service intérieur dans les écoles normales²¹⁸. En 1906, elle publie dans *L'École nouvelle* un long texte dans lequel elle expose ses propositions²¹⁹. Fidèle à son maître Pécaut, elle se montre initialement hostile à l'emploi de surveillantes extérieures au corps professoral pour le service de nuit : celles qui instruisent doivent aussi être celles qui éduquent. En toute logique, il faudrait donc imposer les tâches de surveillance aux professeures,

214 Rapport d'Albertine Eidenschenk présenté au CSIP dans la séance du 24 juillet 1905, F/17/13642.

215 M. D., directrice d'école normale, « Lettre à la directrice », *La Fronde*, 9 juin 1902.

216 M. D., directrice d'école normale, « Lettre à la directrice », *La Fronde*, 9 juin 1902.

217 « Les professeurs d'École normale », *La Fronde*, 14 juin 1902.

218 « Élection au CSIP, circulaire de Mme Eidenschenk », *L'École nouvelle*, 6 juin 1903.

219 A. Eidenschenk, « La surveillance intérieure des écoles normales d'institutrices », *L'École nouvelle*, 2 juin 1906.

mais les dédommager de la même manière que le personnel des écoles normales de garçons. Cependant, Albertine Eidenschenk considère qu'une telle mesure serait trop coûteuse : « il faudra la demander un quart de siècle avant de l'obtenir ». Convaincue que l'obstacle budgétaire est insurmontable, elle propose une solution transitoire : dans le cas où il n'y aurait pas assez de professeuses internes pour assurer la surveillance de nuit, des surveillantes extérieures pourraient exceptionnellement assurer ces tâches en échange du gîte et du couvert.

La polémique ne se fait pas attendre. Un mois après la publication de ce texte, des professeuses de Grenoble disent leur déception face à ces propositions : « Au lieu du libéralisme et de la nouveauté que nous espérions y rencontrer, nous n'avons trouvé qu'un retour aux vieux errements²²⁰. » Elles considèrent que les intérêts de l'État sont sauvegardés au détriment de ceux des enseignantes et soulignent l'iniquité du sort réservé aux femmes : « Nos écoles sont les seuls établissements d'enseignement féminin où l'on demande au professeur de compléter sa fatigue du jour par le sacrifice du repos de la nuit. » En l'attente d'être à leur tour rémunérées pour leur surveillance, ces professeuses réclament la généralisation des surveillantes extérieures.

Albertine Eidenschenk se réjouit que ses propositions aient suscité une réponse : « la contradiction ne me déplaît pas, car je n'ai aucune prétention à posséder l'absolu²²¹ ». Cependant, elle n'accepte pas d'être accusée de complicité avec un État qui exploite les femmes : « Ce n'est pas mon modeste projet qui commet ce crime, c'est notre législation tout entière ». Elle-même subit les iniquités de la loi, mais le fait non « avec la passive résignation de beaucoup de femmes [mais en] [s]'employant de [s]on mieux à en faciliter la disparition ». Elle déclare enfin que pour réussir à améliorer collectivement le sort du personnel des écoles normales de filles, il s'agit non de s'aigrir les unes contre les autres, mais de se montrer solidaires et constructives.

Albertine Eidenschenk ne reçoit que trois réactions à ses propositions²²². Elle tient compte de ces rares réponses dans le rapport qu'elle présente le 28 décembre 1906 au cabinet du ministre Aristide Briand. Deux mois plus tard, le 14 février 1907, elle expose le sujet dans sa déposition devant la Commission extraparlamentaire de coordination des traitements. En avril 1907, elle rend compte de ses actions dans le *Bulletin des fontenaysiennes*²²³. À la suite des remarques qui lui ont été faites, Albertine Eidenschenk se résout, dans son rapport de 1906-1907, à réclamer que le service de surveillance soit indemnisé de la même manière chez les femmes et chez les hommes.

Pour faciliter un dialogue direct avec les principales intéressées, Albertine Eidenschenk demande à l'association des fontenaysiennes de mettre la question de la surveillance des écoles normales à son ordre du jour lors de l'assemblée générale du 5 août 1907²²⁴. Dans son exposé, elle rappelle les démarches qu'elle a mises en œuvre depuis deux ans et dégage les points qui font

220 Les professeurs internes de l'école normale de Grenoble, « La surveillance intérieure dans les écoles normales d'institutrices », *L'École nouvelle*, 21 juillet 1906.

221 A. Eidenschenk, « Réponse à Mesdames les professeurs internes à l'école normale de Grenoble », *L'École nouvelle*, 21 juillet 1906.

222 « Compte-rendu de la réunion du 5 août 1907 », *Bulletin des fontenaysiennes*, octobre 1907.

223 A. Eidenschenk, « La surveillance dans les Écoles normales », *Bulletin des fontenaysiennes*, avril 1907.

224 « Compte-rendu de la réunion du 5 août 1907 », *Bulletin des fontenaysiennes*, octobre 1907.

consensus au sein du personnel. Après discussion, deux questions de principe sont votées : la première consiste à réclamer que les surveillances dans les écoles normales de filles soient rétribuées de la même manière que dans les écoles normales de garçons ; la deuxième vise à arracher à la commission du budget le crédit nécessaire pour payer des surveillantes externes si les professeures internes ne souhaitent pas assumer cette charge. Albertine Eidenschenk et Eugénie Kieffer sont désignées pour tenter une démarche auprès de la commission du budget.

Par ailleurs, avant de présenter un rapport définitif au CSIP, Albertine Eidenschenk envoie un questionnaire au personnel des écoles normales en octobre 1907²²⁵. Elle reçoit 48 comptes-rendus de délibérations au conseil des professeures, 54 lettres de directrices donnant leur avis personnel et 32 lettres de directrices, inspecteurs et recteurs relayant la parole du corps enseignant. Le consensus s'établit autour de la nécessité de décharger les enseignantes du service de nuit.

En 1908, Albertine Eidenschenk déclare que la question de la surveillance des écoles normales serait réglée depuis longtemps « si le personnel avait montré une certaine unité de vues quand on l'a consulté sur les mesures à prendre²²⁶ ». Mais la lenteur du processus de construction collective du projet n'a pas été vaine. En effet, le 21 juillet 1909, Albertine Eidenschenk présente au CSIP un projet de décret bien différent de son texte initial. La base a manifestement poussé sa porte-parole à montrer plus d'audace auprès des autorités. Et contrairement à ce que pensait Albertine Eidenschenk, le CSIP adopte en 1909 un projet de décret qui établit l'égalité du personnel des écoles normales de filles et de garçons face aux charges de surveillance et demande l'inscription au budget 1909 des 45 000 francs nécessaires pour financer les surveillances de nuit²²⁷.

D) L'« incroyable gâchage de forces dans l'énorme machine universitaire féminine » : Marie Dugard et Jeanne Crouzet-Benaben face au surmenage des enseignantes

Les enseignantes des écoles normales de filles ne sont pas les seules à subir des conditions de travail plus difficiles que leurs homologues masculins. En 1895, Marie Dugard consacre dans la *Revue universitaire* un article au surmenage des professeures de lycée, phénomène dont l'administration constate qu'il est plus fort chez les enseignantes que les enseignants²²⁸. Trois raisons sont régulièrement invoquées pour expliquer ce phénomène : d'une part, les femmes souffriraient de leur infirmité physique et intellectuelle, étant dépourvues de la vigueur des hommes ; d'autre part, elles se lanceraient dans des travaux inutiles au lieu de se concentrer sur leur travail ; enfin, elles témoigneraient d'un zèle immodéré qui nuirait à leur efficacité. Marie Dugard invalide tous ces arguments. Elle accuse même les inspecteurs d'entretenir le dévouement démesuré des enseignantes, notamment lorsqu'ils évaluent la qualité de leur travail à la longueur des

225 Voir le procès-verbal de la séance du 21 juillet 1909 au CSIP, F/17/13645.

226 « Candidature de Mme Eidenschenk », *L'École nouvelle*, 2 mai 1908.

227 Procès-verbal de la séance du 21 juillet 1909 au CSIP, F/17/13645.

228 Marie Dugard, « Du surmenage des femmes professeurs dans l'enseignement secondaire des jeunes filles », *Revue universitaire*, février 1895.

annotations dans les copies corrigées. Marie Dugard implore l'administration d'introduire dans les lycées de filles la largeur de vues qui règne dans les lycées de garçons à ce sujet.

Mais quand bien même le travail de correction serait allégé, cela ne résoudrait pas le problème du surmenage, dû au fonctionnement même du secondaire féminin. Ainsi, alors que les agrégées de lettres se voient imposer 16 heures d'enseignement par semaine et les agrégées de sciences 15 heures, les agrégés de mathématiques, de philosophie, d'histoire, de physique et de chimie ne réalisent que 12 à 14 heures par semaine depuis un arrêté d'août 1892 qui réduit le service des hommes sans toucher à celui des femmes²²⁹. Non seulement les femmes, pour un salaire moindre, doivent effectuer plus d'heures de cours, mais elles doivent enseigner simultanément plusieurs matières, à la différence de leurs homologues masculins. Les agrégations masculines, plus spécialisées que celles des femmes, permettent à leur détenteur d'enseigner uniquement sa discipline. À l'inverse, les agrégées de lettres doivent enseigner la grammaire, la littérature, la diction, la géographie, l'histoire, la psychologie, la morale. De même, les agrégées de sciences doivent témoigner de « facultés encyclopédiques » en enseignant toutes les disciplines scientifiques.

Marie Dugard réclame d'abaisser à 14 le nombre d'heures de service hebdomadaire du personnel féminin et de lui permettre plus de spécialisation dans l'enseignement. Une telle réforme ne peut se faire sans une augmentation de personnel, procédé sans doute onéreux, mais Marie Dugard rappelle à ce propos que l'État paie déjà les femmes sensiblement moins que les hommes : en fin de carrière, une enseignante coûte presque deux fois moins cher qu'un professeur²³⁰. Marie Dugard n'en appelle jamais à l'égalité des traitements. Elle se contente de réclamer des aménagements pour alléger les contraintes qui pèsent sur les enseignantes. Elle est elle-même victime de surmenage : lorsque l'inspecteur se présente pour contrôler son travail en mars 1894, elle est absente pour cause de maladie, « après avoir lutté de tout son courage contre l'excès de fatigue qui est résulté pour elle de sa mission à Chicago²³¹ », pour l'Exposition universelle de 1893. L'année suivante, l'inspecteur, manifestement aveugle aux discriminations structurelles dont sont victimes les enseignantes, déclare : « je crains que ce qu'elle vient d'écrire [dans la *Revue universitaire*], sur le “surmenage des femmes professeurs” ne soit douloureusement vrai d'elle²³² ».

Quinze ans après le plaidoyer de Marie Dugard en faveur d'une réforme, les pouvoirs publics n'ont mis en place aucune de ses recommandations²³³. Jeanne Crouzet-Benaben prend le relais de sa collègue avec plus d'insistance²³⁴. Une grande partie de son argumentaire n'est qu'une reformulation du constat établi par Marie Dugard : les femmes sont soumises à un nombre d'heures

229 Entre 1883 et 1892, avant la réforme, les femmes et les hommes sont tous soumis à 16 heures de cours. Sur cette question, voir Yves Verneuil, *Les Agrégés*, *op. cit.*, p. 144.

230 D'après Marie Dugard, le traitement d'un professeur varie de 5 500 à 8 000 francs ; celui d'une professeure de 3 500 à 4 700 francs. Voir Yves Verneuil, *Les Agrégés*, *op. cit.*, p. 146 ainsi que le tableau des traitements p. 326.

231 Compte-rendu d'inspection, 16 mars 1894, dossier personnel de Marie Dugard, F/17/23835.

232 Compte-rendu de l'inspection générale pour l'année 1894-1895.

233 À l'exception d'une minoration d'une heure pour les professeures de sciences physiques à partir de 1905. Voir Yves Verneuil, *Les Agrégés*, *op. cit.*, p. 324. Mais l'allègement du nombre d'heures dont bénéficient les hommes en 1911 ne s'applique encore une fois pas aux femmes.

234 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « Le surmenage du personnel féminin », *Revue universitaire*, mai 1910.

d'enseignement trop élevé. Par ailleurs, par manque de moyens, les classes qui dépassent 40 élèves, et qui devraient, d'après les règlements, être dédoublées, ne le sont jamais dans les lycées de filles, à la différence des lycées de garçons. Cela impose au personnel un surplus de travail, notamment en termes de corrections. Jeanne Crouzet-Benaben évalue à 100 le nombre moyen de copies par enseignante et par semaine. D'où l'accablement des enseignantes, et ce qu'elle appelle « un incroyable gâchage de forces dans l'énorme machine universitaire féminine ». Cette situation s'explique aussi par la façon dont les professeurs ont été préparées à leur métier :

[L'enseignante] vit dans la crainte de ne pas donner assez. [On] l'a instruite de ses devoirs, personne ne lui a parlé de ses droits. Elle ne se dit pas que moyennant un traitement modeste, l'État lui demande son travail et une partie de son temps ; [...] qu'elle a le droit et le devoir de défendre ses intérêts, sa santé, son repos²³⁵.

Dans un discours à tonalité féministe, Jeanne Crouzet-Benaben pointe aussi l'iniquité de l'administration à l'égard des femmes. Ainsi, quand une professeure demande un congé pour raison de santé entre Pâques et l'été, il arrive régulièrement qu'on le lui accorde à taux plein pendant un mois, à demi-taux le mois suivant, et enfin sans traitement pendant les vacances. La remplaçante qui a été nommée n'est quant à elle payée que pendant le temps scolaire : l'administration fait donc l'économie d'un salaire d'enseignante pendant les deux mois de vacances, ne payant ni la titulaire, ni la remplaçante. Ces situations n'arrivent jamais au personnel masculin, qui bénéficie d'un traitement plein pendant un an en cas de congé pour raison médicale²³⁶. L'administration profite du flou autour du statut des enseignantes pour faire régner l'arbitraire. Il faut dire, selon le mot ironique de Jeanne Crouzet-Benaben, que « ces dames abusent vraiment des congés²³⁷ ».

Cette dernière conclut en préconisant les mêmes solutions que Marie Dugard. En 15 ans, la situation aurait pourtant pu évoluer : depuis 1894, date de la réforme de l'agrégation féminine, les futures enseignantes ont en effet le choix entre quatre spécialités. Mais Henriette Degouy-Wurmser, agrégée d'histoire, fait remarquer en 1909 que rien n'a changé : « Quoique l'agrégation soit scindée depuis 13 ans, nous n'avons pas encore de professeurs d'histoire, ni de professeurs de lettres distincts²³⁸ ». L'agrégée d'histoire, dernière arrivée, enseigne donc la grammaire et la morale...

Conscientes des contraintes particulières que rencontrent les enseignantes, Marie Dugard, Jeanne Crouzet-Benaben et Henriette Degouy-Wurmser désessentialisent la question du surmenage : contrairement à ce que dit la doxa, ce problème n'a rien à voir avec la nature féminine, il est le résultat de discriminations structurelles.

235 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « Le surmenage du personnel féminin », *Revue universitaire*, mai 1910.

236 Nicole Mosconi, *Femmes et savoir, op. cit.*, p. 131.

237 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « Le surmenage du personnel féminin », *Revue universitaire*, mai 1910.

238 H. Degouy-Wurmser, « À propos de l'enseignement de l'histoire dans les lycées de jeunes filles », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, juillet 1909. H. Wurmser a été évoquée dans la partie 2 sous son nom de jeune fille.

E) Pauline Kergomard et la loi de 1889 pour l'inspection primaire féminine : affronter l'hostilité face à de nouvelles perspectives de carrière pour les femmes

Si la Belle Époque voit émerger des revendications relatives aux conditions de travail et de rémunération des enseignantes, elle est aussi une période où se débat l'accès des femmes aux professions de prestige, notamment dans les rangs de l'Instruction publique²³⁹. L'ouverture des postes d'inspection aux femmes cristallise les débats. La première et la plus grande apôtre de l'inspection féminine est Pauline Kergomard. Si cette dernière est nommée inspectrice générale par Jules Ferry, cela ne signifie pas que l'arrivée des républicains au pouvoir ouvre de nouvelles perspectives aux femmes dans le domaine de l'inspection. Certes, Jules Ferry autorise les départements à nommer des inspectrices pour les écoles maternelles, mais seul un quart des circonscriptions applique cette recommandation, et le nombre d'inspectrices décroît d'année en année²⁴⁰. Dès 1882, Pauline Kergomard reproche à la commission nationale du budget de refuser de financer les inspectrices maternelles en les laissant à la charge du département. Elle demande par ailleurs une augmentation du nombre d'inspectrices générales, qui ne sont que six à agir à l'échelle nationale, ce qui les contraint à visiter annuellement 650 établissements, tâche impossible²⁴¹.

Mais en 1889, Agénor Bardoux, ancien ministre de l'Instruction publique, obtient le vote d'une loi en faveur de la nomination d'inspectrices pour les écoles primaires de filles, en plus des inspectrices maternelles. Quelques mois plus tard, le Congrès international d'éducation primaire met le sujet à son programme. Pauline Kergomard présente un exposé dans lequel elle fait un plaidoyer en faveur de l'inspection féminine²⁴². Elle insiste sur les qualités spécifiques au sexe féminin utiles dans ce métier : les femmes seraient éducatrices par nature et sauraient, « sans alarmer la pudeur des maîtresses et des enfants, s'occuper des questions les plus intimes de l'éducation ». Mais l'inspectrice générale fait exception au Congrès. Ainsi, de la cinquantaine de mémoires envoyés à ce sujet au Congrès international d'éducation primaire, seuls 18 sont favorables à la féminisation de l'inspection, dont 12 rédigés par des femmes²⁴³. Sans surprise, le Congrès désapprouve la nouvelle loi de 1889 et condamne le principe de l'inspection féminine.

En 1890, Pauline Kergomard fait un bilan de l'accueil de la nouvelle loi dans le *Manuel général de l'instruction primaire*²⁴⁴. Elle est consciente des « défiances pour ainsi dire instinctives de quelques fonctionnaires » ainsi que de la suspicion de l'opinion publique « qu'une nouveauté déconcerte toujours ». Dans ce contexte, les futures inspectrices devront plus que jamais être à la

239 Pour une analyse globale, non centrée sur l'Instruction publique, voir Juliette Rennes, *Le mérite et la nature*, op. cit.

240 Linda L. Clark, « Feminist Maternalists and the French State : Two Inspectresses General in the Pre-World War I Third Republic », art. cit.

241 Voir l'extrait de *L'École maternelle, journal de la première éducation*, 1^{er} novembre 1882, présent dans le dossier de carrière de Pauline Kergomard, F/17/23588/B.

242 Pauline Kergomard, « Études sur les questions formant le programme du congrès international de 1889 - Les femmes dans l'enseignement primaire », *Revue pédagogique*, mai 1889.

243 Linda L. Clark, « Feminist Maternalists and the French State... », art. cit.

244 L'article est reproduit dans la *Revue pédagogique* : Pauline Kergomard, « L'inspection des écoles de filles par les femmes », décembre 1890.

hauteur de leur tâche. Pauline Kergomard les encourage à faire preuve d'initiative « pour tout ce qui est de leur génie spécial – je veux parler ici de l'éducation proprement dite, [car il faut] des femmes, en un mot, *pour fonder l'éducation de la femme* ». Pauline Kergomard encourage par ailleurs ses futures collègues à évoquer avec les enseignantes les sujets que les inspecteurs, en tant qu'hommes, n'osent pas aborder : il faut parler des soins minutieux de l'hygiène féminine et de la période critique de la puberté. Pauline Kergomard insiste notamment « sur la nécessité plus urgente de l'inspection féminine dans les grandes villes, où la jeune fille est exposée à plus de dangers que celle de la campagne... » Le discours de l'inspectrice générale est nourri par celui de la féministe engagée auprès des filles-mères, de l'hygiéniste spécialiste des soins de la petite enfance et de la présidente de l'Union française pour le sauvetage de l'enfance. Pour Pauline Kergomard, plus encore qu'un inspecteur, une inspectrice doit être une force de transformation des mœurs.

Mais la nomination d'inspectrices est loin de convaincre l'opinion, l'administration, et, surtout, les inspecteurs primaires, qui voient la nouvelle loi comme l'institution d'une concurrence dont ils sont les premières victimes. Dans ce contexte, en octobre 1890, sous le pseudonyme de Miton-Mitaine, Anna Lampérière réalise une série d'articles dans *Le Figaro* pour convaincre un lectorat plutôt conservateur de l'intérêt de la nouvelle loi²⁴⁵. Elle considère que la disposition récemment votée « dépass[e] d'un bout l'intellect du corps enseignant pris dans son ensemble²⁴⁶ » et des inspecteurs, contre qui elle a des mots violents : « ces lieutenants de l'administration sont le type le plus exécrationnel de la terre : le cuistre parvenu ; ils sont aussi rogués envers leurs administrés que plats envers leurs chefs ; chez eux, le pédantisme le dispute à l'ignorance ». Anna Lampérière déclare aussi que les hommes font preuve d'une incompétence totale en ce qui concerne les écoles maternelles. *A contrario*, elle fait l'éloge de Pauline Kergomard : « Respectable et respectée autant qu'il est possible, elle use du franc parler que lui donnent ses cheveux gris ; et elle en use si bien qu'elle a muselé les récalcitrants dont nous parlions plus haut ». Cette défense de l'inspection féminine accompagnée d'une diatribe contre les inspecteurs mérite d'être relevée chez une femme plutôt sceptique envers le féminisme. C'est sur l'exemple de Pauline Kergomard qu'Anna Lampérière voudrait modeler les inspectrices appelées à prendre leurs fonctions. Mais, sans le vouloir, elle porte préjudice à l'inspectrice générale, obligée d'écrire un démenti dans *Le Figaro* :

Je ne crois pas qu'il y ait de fonctionnaires plus soucieux de leur devoir [...] que les inspecteurs primaires. Un très grand nombre accepterait dès aujourd'hui l'inspection féminine, s'ils n'étaient retenus par ce vieux préjugé de la faiblesse physique de la femme, et par cet autre préjugé non moins enraciné de l'incompatibilité de certaines habitudes intellectuelles avec le charme féminin. Ils reviennent peu à peu de cette erreur... chevaleresque. Une minorité négligeable résiste seule, par égoïsme. Aussi n'est-ce pas *contre* les inspecteurs que je cherche à fonder l'inspection féminine ; c'est

245 Le dossier de carrière de Pauline Kergomard (F/17/23588/B) permet de démêler cette histoire.

246 Miton-Mitaine, « Inspections de l'enseignement féminin », *Le Figaro*, 3 octobre 1890.

pour les institutrices et *pour* les enfants. J'espère réussir sans nuire à la situation morale de fonctionnaires que j'estime, et dont plusieurs sont mes amis²⁴⁷.

Cependant, le mal est fait, et le journal pédagogique *L'Éducation nationale*, par la plume d'un inspecteur primaire, accuse Pauline Kergomard d'être l'auteure de l'article de Miton-Mitaine. Consciente que ses électeurs au CSIP sont des inspecteurs primaires, Pauline Kergomard décide de remettre sa démission pour obtenir un vote de confiance de leur part. Elle est réélue en 1890, preuve que ses électeurs croient à sa bonne foi. Mais ces derniers lui retirent leur confiance deux ans plus tard : le fait qu'elle continue à défendre l'inspection féminine déplaît.

F) L'inspection féminine à l'aune du féminisme : le tournant du XX^e siècle

Au tournant du siècle, le sujet réémerge dans les débats. Pauline Kergomard profite de son statut de rédactrice à *La Fronde* pour réaffirmer la nécessité de l'inspection féminine. À l'argument selon lequel les dispositions physiologiques des femmes les empêcheraient de faire un métier nécessitant des voyages fréquents, Pauline Kergomard répond que la question de leur fragilité ne se pose jamais lorsqu'il s'agit de travailler au lavoir ou à la fabrique²⁴⁸. Comme le remarque Juliette Rennes, c'est en effet toujours pour dissuader les femmes d'accéder aux professions intellectuelles que l'argument de leur faiblesse physique est invoqué²⁴⁹. Quant à l'idée selon laquelle « la femme se laisse dominer par les nerfs²⁵⁰ », Pauline Kergomard réplique que de telles phrases devraient être envoyées aux fabricants de formules drôles « pour papillotes et cornets en sucre ».

Selon l'inspectrice générale, la question de la capacité des femmes à assumer ces fonctions dissimule les vrais enjeux du débat. Libérée de ses obligations envers ses électeurs au CSIP, Pauline Kergomard déclare que la véritable raison de l'opposition à l'inspection féminine est plus pernicieuse : tant que la nomination d'une inspectrice se fera à la place d'un inspecteur, les femmes n'auront pas gain de cause. L'inspectrice générale porte la question devant le Congrès des œuvres et institutions féminines de 1900²⁵¹. Elle montre qu'outre l'opposition des inspecteurs primaires, les institutrices, par égoïsme, sont parties prenantes de l'échec de l'inspection féminine, car « l'inspecteur, par le fait de la retenue qu'il garde dans ses rapports avec l'institutrice, est souvent plus agréable pour elle que l'Inspectrice qui, grâce à sa qualité de femme, peut pénétrer plus intimement dans bien des questions. » L'assemblée générale approuve le rapport de Pauline Kergomard, qui bénéficie d'ailleurs du ralliement de Pierre Foncin, inspecteur général prêt à soutenir l'inspection féminine des écoles maternelles et primaires, mais aussi des lycées féminins.

247 Pauline Kergomard, rubrique « Boîte aux lettres », *Le Figaro*, 24 octobre 1890.

248 Pauline Kergomard, « À travers l'éducation, la féminisation de l'enseignement primaire. III- L'inspection féminine », *La Fronde*, 20 février 1898.

249 Juliette Rennes, *Le mérite et la nature*, op. cit., p. 181.

250 Pauline Kergomard, « À travers l'éducation, la féminisation de l'enseignement primaire. III- L'inspection féminine », *La Fronde*, 20 février 1898.

251 Séance du 22 juin 1900, *Deuxième congrès international des œuvres et institutions féminines*, op. cit., p. 237-239.

Si, jusqu'en 1900, la défense de l'inspection féminine est beaucoup portée par Pauline Kergomard, plusieurs voix se mêlent à la sienne dans la décennie qui précède la Grande Guerre. En 1906, le *Bulletin des fontenaysiennes* publie deux textes à ce sujet réunis sous le titre « Féminisme, route barrée²⁵² ». Le premier, signé M. M., émane sans doute de la présidente de l'association, Marie Mahaut ; le second est signé par Eugénie Kieffer, qui occupe un des rares postes d'inspectrice des écoles primaires de filles à Paris. Ces deux textes s'adressent aux fontenaysiennes parce qu'à l'issue de leurs trois années d'étude à l'ENS, ces dernières passent les concours nécessaires pour prétendre aux postes d'inspectrices : Fontenay devrait, en toute logique, constituer le même vivier d'inspectrices que Saint-Cloud pour les inspecteurs.

Marie Mahaut résume la situation : « même dans l'enseignement primaire, les femmes doivent se résigner à laisser aux hommes la jouissance et le bénéfice des emplois supérieurs ». Face aux blocages dont les femmes sont victimes, elle en appelle à l'application du principe de non-discrimination qui régit l'accès aux professions dans une République. Car jusqu'alors, les femmes ne peuvent être nommées que sur les rares postes qui leur sont spécifiquement dédiés, après avoir passé un concours exclusivement féminin :

Un moyen bien simple d'apprécier selon la justice les qualités des candidats et des candidates serait de les faire concourir ensemble. Puisque jusqu'ici on n'a pas eu recours au seul moyen qui existe de comparer équitablement leurs aptitudes respectives aux fonctions de l'inspection, on ne peut alléguer que les hommes sont mieux qualifiés que les femmes pour remplir ces fonctions.

Lorsque Linda L. Clark analyse les parcours des premières inspectrices primaires à la Belle Époque, elle confirme l'intuition de Marie Mahaut selon laquelle la non-mixité des concours préserve les privilèges masculins. En effet, la comparaison entre les huit inspectrices primaires de Seine-et-Oise et les 78 inspecteurs du même département nommés entre 1889 et 1914 révèle que les inspectrices ont un parcours professionnel et un niveau de diplôme supérieur à 96 % des hommes²⁵³. C'est pour cela que Marie Mahaut plaide pour un concours mixte. Ses opposants défendent au contraire la fermeture des concours aux femmes, ce qui, selon eux, ne crée pas une rupture d'égalité entre les aspirants, mais ne fait que reconnaître la loi de la nature, qui rend les femmes biologiquement inaptes à certaines tâches. C'est ce que Juliette Rennes a appelé « le discours de la différence naturelle, [qui] permet de défendre ses privilèges avec l'apparence d'énoncer une loi du monde²⁵⁴ ». À ces arguments, Marie Mahaut répond avec ironie que la femme déçue dans son ambition « n'a qu'à songer, pour adoucir sa peine, que l'administration, pleine de sollicitude pour

252 M. M., E. Kieffer, « Féminisme, route barrée », *Bulletin des fontenaysiennes*, janvier 1906.

253 Linda L. Clark, *The Rise of professional Women*, op. cit., p. 61.

254 Juliette Rennes, *Le mérite et la nature*, op. cit., p. 34.

elle, a voulu lui éviter des rhumes et des gastralgies²⁵⁵ ». Et de conclure : « D'abord, chacun a le droit d'être l'arbitre de son propre bonheur. »

G) Les inspectrices, agents de trouble et de désordre ? La radicalisation du débat (1908-1914)

En 1908, dans son rapport annuel adressé au ministre de l'Instruction publique, Pauline Kergomard déplore, une fois encore, la lenteur de l'application de la loi de 1889. Non seulement les départements ne nomment presque pas d'inspectrices maternelles, mais, lorsqu'ils financent quelques postes, ils refusent que ces dernières inspectent les classes enfantines des écoles primaires. À la différence des écoles maternelles, institutions autonomes dirigées par des femmes, les classes enfantines accueillent des enfants de moins de six ans dans les murs d'une école primaire, le plus souvent dirigée par un homme. Dans ces circonstances, il semble impossible qu'une inspectrice contrôle le travail des institutrices maternelles et donne des conseils à leur supérieur hiérarchique, le directeur d'école. Pauline Kergomard donne dans le sarcasme : « On comprend qu'il est très délicat et même humiliant, pour un directeur d'école, de recevoir des conseils d'une femme²⁵⁶ ». En contrôlant les classes enfantines, non seulement l'inspectrice pénétrerait sur un territoire masculin, mais elle serait amenée à exercer une fonction d'autorité sur un homme, ce qui est inconcevable.

Au moment où Pauline Kergomard remet son rapport au ministère, Maurice Faure, rapporteur du budget de l'Instruction publique, soutient sa démarche en demandant officiellement que la loi de 1889 soit appliquée, les femmes ayant selon lui plus de compétences que les hommes dans l'éducation de la petite enfance²⁵⁷. Il n'en faut pas plus pour relancer le débat. En avril 1909, André Balz, collaborateur régulier du *Manuel général de l'instruction primaire* et de la *Revue universitaire*, soutient les revendications féministes²⁵⁸. L'inspecteur honoraire Charles Drouard, en réaction à cet article, se fend d'un texte intitulé « Contre l'inspection féminine » dans le *Manuel général de l'Instruction primaire*²⁵⁹. Il considère que si une inspectrice devait contrôler les écoles maternelles dans la zone où l'inspecteur visite les écoles primaires, on verrait surgir « des conflits dont le prestige de la fonction aura[it] grandement à souffrir ». Il s'agit une fois encore d'éviter toute mise en concurrence d'un homme et d'une femme, l'intrusion d'une femme dans un territoire masculin constituant une atteinte à la sacralité de la fonction. Par ailleurs, Charles Drouard renverse l'argument maternaliste souvent brandi au nom d'un capital de genre pour justifier les aptitudes féminines en matière d'inspection : « un inspecteur, généralement père de famille, éducateur de ses propres filles, est [au moins aussi] capable de diriger l'enseignement féminin qu'une inspectrice,

255 M. M., E. Kieffer, « Féminisme, route barrée », *Bulletin des fontenaysiennes*, janvier 1906.

256 Pauline Kergomard, « L'école maternelle », *Revue pédagogique*, janvier 1908.

257 Voir Pauline Rebour, « Propos féministes », *L'École nouvelle*, 17 décembre 1910.

258 Voir Yves Verneuil, « Formation professionnelle, antiféminisme et masculinisme dans l'enseignement secondaire », *Recherche et formation* [En ligne], 69 | 2012, mis en ligne le 01 mars 2014, consulté le 23 avril 2019, <https://journals.openedition.org/rechercheformation/1667>. Il cite Balz qui écrit en 1914 : « Par un singulier revirement des choses, ce sont les hommes aujourd'hui qui demandent à être protégés. »

259 Ch. Drouard, inspecteur honoraire primaire, « Contre l'inspection féminine », *Manuel général de l'Instruction primaire*, 8 mai 1909.

généralement célibataire ». L'auteur accuse enfin les femmes d'égoïsme : « L'inspection féminine n'a été créée qu'en vue de procurer quelques postes avantageux au personnel supérieur de l'enseignement féminin ». Les femmes agissent par intérêt personnel en revendiquant des postes, sans admettre que leur présence sème « le trouble et le désordre ». Charles Drouard les somme donc de faire le sacrifice de leur ambition au profit de la tranquillité de la société. Son texte combine misogynie et misonéisme : toute nouveauté est vue comme l'introduction d'un déséquilibre, engendrant lui-même une course à l'abîme, et ce à cause de l'hybris féminine.

Parallèlement, plusieurs féministes se lancent dans la campagne en faveur de l'inspection féminine. Pauline Rebour apporte son soutien à Pauline Kergomard dans les « Propos féministes²⁶⁰ » de *L'École nouvelle*. Jeanne Crouzet-Benaben fait de même dans la *Revue universitaire*, et se plaint qu'il n'existe aucune inspectrice pour les lycées de filles²⁶¹.

Après Maurice Faure qui réclamait l'application de la loi de 1889 en 1908, une circulaire officielle engage les préfets à nommer des inspectrices en 1910. À partir de cette date, c'est Marie Ginier, inspectrice primaire amie de Pauline Kergomard²⁶² et d'Albertine Eidenschenk, qui reprend le flambeau de l'inspection féminine²⁶³. Elle écrit en 1911 dans la *Revue pédagogique* :

Tout s'explique par la force d'une tradition, vieille comme le monde, qui réserve aux hommes les fonctions d'autorité. Eux-mêmes estiment qu'elles leur appartiennent de naissance et ils s'emploient avec énergie à se les conserver. [...] Autre cause, la situation générale de la femme qui la condamne à attendre patiemment et longtemps l'action des pouvoirs publics, au lieu d'en provoquer et d'en hâter les effets²⁶⁴.

E. Dodeman, inspecteur primaire, répond avec véhémence à Marie Ginier²⁶⁵. À l'instar de Charles Drouard, il pointe l'égoïsme féminin et accuse les femmes de vouloir se tailler la part du lion en refusant les inspections dans les zones difficiles d'accès au nom de leur fragilité physique ou des préjugés qui y règnent. D'après lui, un exemple tel que celui de Marie Ginier, inspectrice primaire à Paris – et payée au même tarif que les hommes, « comble de l'impertinence²⁶⁶ » – prouve que les femmes visent les meilleurs postes. Selon E. Dodeman, la candidate à l'inspection, « d'un geste gracieux, [...] tire à elle la bonne et chaude couverture et nous laisse littéralement les pieds

260 Pauline Rebour, « Propos féministes », *L'École nouvelle*, 17 décembre 1910.

261 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, mai 1909.

262 Voir la lettre de Pauline Kergomard à son fils Jean dans laquelle elle parle de son amie Mme Ginier, 2 février 1918, in Geneviève et Alain Kergomard (introduction de Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard, op. cit.*, p. 256.

263 Nous parlerons de Mlle Ginier sous le nom de Marie Ginier. Son premier prénom est Françoise, et c'est sous ce nom que Jérôme Krop la désigne, mais elle signe ses articles M. Ginier. (Jérôme Krop, *Les fondateurs de l'école républicaine : la première génération des instituteurs sous la III^e République*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2017, 333 p.)

264 M. Ginier, « L'inspection féminine des Écoles maternelles et des Écoles filles », *Revue pédagogique*, mars 1911.

265 E. Dodeman « L'inspection féminine dans les Écoles de Filles », *Revue pédagogique*, juillet 1911.

266 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement », *La Fronde*, 12 août 1899.

dans la boue et dans la neige ! Ce n'est pas l'égalité qu'elle réclame, c'est un privilège exorbitant²⁶⁷. » Ce discours hostile à la mixité des fonctions est présenté par Yves Verneuil comme typique d'un masculinisme qui crie à la « confusion des rôles, [...] prémices de leur inversion²⁶⁸ », et se méfie de nouveaux « privilèges féminins ».

Excédée par la façon dont ses propos ont été détournés, Marie Ginier réclame dans le *Bulletin des fontenaysiennes* à ses collègues de prendre position²⁶⁹. Elle rappelle la nécessité de l'inspection féminine, parce que les inspectrices seraient des instruments au service du féminisme :

[S'agissant des institutrices et des élèves,] il s'agit de les amener *toutes* à une *majorité* que ne leur fera pas perdre le mariage, de les former toutes à la volonté de compter chacune comme membre actif, dans la famille et dans *la cité*. [...] Les hommes ne tiennent pas à ce que les femmes aient tant de fermeté de pensée et de caractère et ne peuvent, en conséquence, s'appliquer énergiquement à leur en faire acquérir.

Ce passage fait de l'inspection féminine un facteur de transformation sociale dans un objectif féministe. Mais certaines enseignantes, loin de se reconnaître dans cette aspiration, manifestent leur opposition à ce principe. Ainsi, frappée par le réquisitoire passionné de certaines femmes contre l'inspection féminine, Albertine Eidenschenk s'exclame en 1912 :

Voilà-t-il pas de piquants compliments adressés par des femmes à leur sexe ! Et comme on comprend que certains hommes s'en emparent, les amplifient, et nous les jettent à la tête [...] chaque fois qu'au nom de notre dignité nous protestons contre notre mise en tutelle civile et notre abaissement civique ! [...] Comment [ces femmes] ne comprennent-elles pas qu'elles apportent des verges pour les fouetter, à ceux qui ne veulent pas entendre parler de l'égalisation des sexes devant la loi²⁷⁰ ?

Albertine Eidenschenk en appelle à la solidarité féminine, nécessaire pour opposer un front uni aux partisans du conservatisme en matière de distribution des rôles sociaux et professionnels.

H) La tentative d'Albertine Eidenschenk de créer une inspection féminine des écoles normales

Jusqu'à ce texte de 1912, Albertine Eidenschenk se tient en retrait du débat : « J'ai suivi la polémique avec intérêt : j'ai eu par moments un vif désir de m'y jeter à mon tour ; il a fallu de très

267 E. Dodeman, inspecteur primaire à Périgueux, « L'inspection féminine dans les Écoles de Filles », *Revue pédagogique*, juillet 1911.

268 Yves Verneuil, « Formation professionnelle, antiféminisme et masculinisme dans l'enseignement secondaire », art. cit.

269 M. Ginier, « Note sur la question de l'Inspection féminine dans les écoles de filles », *Bulletin des fontenaysiennes*, avril 1912.

270 A. Eidenschenk, « Les femmes et l'inspection », *L'École nouvelle*, 5 octobre 1912.

impérieuses *distractions* pour m'en détourner. » Elle n'en mène pas moins un important travail en coulisse, dans les murs du CSIP et dans l'académie du Nord.

Ainsi, en 1908, elle présente au CSIP un rapport sur un projet de décret relatif à la nomination des inspectrices²⁷¹. Depuis 1887, la loi impose que la candidate soit munie du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles. Cependant, la nomination d'inspectrices étant restée exceptionnelle, ce diplôme est tombé en désuétude, restreignant fortement le nombre de candidates à ces postes. Pour redynamiser l'inspection féminine, Albertine Eidenschenk réclame que le diplôme obtenu par les directrices d'écoles normales soit considéré comme l'équivalent du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles, ce qui permettrait de faire de ce corps de fonctionnaires un vivier d'inspectrices des écoles maternelles et primaires²⁷². La section permanente approuve le rapport d'Albertine Eidenschenk : les directrices d'écoles normales avec dix ans d'ancienneté pourront désormais être nommées inspectrices primaires et maternelles.

La directrice de l'école normale de Douai ne se contente pas de cette victoire. En 1909, elle entame des démarches pour se faire nommer inspectrice générale des écoles normales de filles dans le département du Nord, poste qui n'existe pas jusqu'alors, les directrices d'écoles normales étant visitées par les inspecteurs généraux de l'enseignement primaire. En juillet 1909, Albertine Eidenschenk présente verbalement son projet à Amédée Gasquet, directeur de l'enseignement primaire. Elle lui écrit ensuite : « Je prévois beaucoup de difficultés et d'obstacles ; mais je crois que je réussirai, car il faut que ce que je veux faire soit fait²⁷³. » En décembre 1909, le recteur du Nord lui propose de réaliser une tournée d'essai. Albertine Eidenschenk est rétive à cette idée, préférant disposer d'un mandat officiel pour conseiller les directrices. Sûre que son projet est voué à aboutir, elle a les idées claires sur la façon dont elle mènera sa mission :

En supposant que j'aie reçu la nomination d'inspectrice générale qui serait nécessaire, je visiterais chaque École Normale. J'y inspecterais à fond l'enseignement moral et pédagogique et les exercices professionnels. Puis [...] je chercherais à me rendre compte s'il y a dans chaque École ce que j'appelle [...] un "esprit d'éducation", c'est-à-dire une idée directrice [...] qui inspire des leçons, le règlement intérieur, les réprimandes comme les louanges [...], qui fonde, en somme, une éducation²⁷⁴.

Se présentant en gardienne de l'héritage de Pécaut, Albertine Eidenschenk vérifierait également si la pratique pécauldienne de la "conférence du matin" se perpétue. Elle est également très attachée à ce que les écoles normales soient en contact avec la société. Pour elle, les directrices

271 Voir le procès-verbal de la séance du 18 juillet 1908 au CSIP, F/17/13644.

272 Les directrices d'écoles normales sont déjà automatiquement pourvues du certificat d'aptitude à l'inspection *primaire*. Il s'agit de leur reconnaître par équivalence le certificat d'aptitude à l'inspection des écoles *maternelles*.

273 Lettre d'Albertine Eidenschenk au directeur de l'enseignement primaire du 27 novembre 1909, transmise par le recteur à titre confidentiel, dossier d'Albertine Eidenschenk aux Archives départementales du Nord, 2 T 265.

274 Lettre d'Albertine Eidenschenk au recteur, 6 décembre 1909, 2 T 265.

doivent veiller à ce que les élèves connaissent la situation du pays au point de vue de l'alcoolisme, de la mortalité infantile, de la tuberculose. Elle considère aussi que ces institutions devraient jouer un rôle moteur dans les œuvres post-scolaires à destination des jeunes filles pour faire comprendre aux élèves-maîtresses leur rôle social. En outre, Albertine Eidenschenk promet de réaliser régulièrement des conférences sur la situation du pays. Elle est convaincue qu'il sortirait d'une telle mission « quelque chose de très précieux pour le pays [...] qui montrerait qu'il y a des fonctions à créer, [...] des fonctions d'inspectrices et pour mieux dire de missionnaires de l'éducation²⁷⁵ ». En transmettant le projet d'Albertine Eidenschenk au ministre, le recteur déclare que nul n'est plus qualifié qu'elle pour faire de cette mission « un véritable apostolat républicain et laïque²⁷⁶ ». Mais ni la compétence, ni le dévouement d'Albertine Eidenschenk ne suffisent à la réalisation de ce projet.

Aucun poste d'inspectrice générale des écoles normales de filles n'est créé²⁷⁷. Quant aux inspectrices primaires, à la veille de la guerre, elles ne sont cinq sur 450 inspecteurs²⁷⁸. Les inspectrices générales des écoles maternelles sont elles aussi l'exception. En conclusion, la campagne en faveur de l'inspection féminine est un échec indéniable. La première inspectrice générale des écoles primaires n'est nommée qu'en 1945. Alors que les enseignantes obtiennent une promesse d'égalité des salaires dès la Belle Époque, les partisans de l'inspection féminine font chou blanc. En fait, si certaines femmes peuvent exercer une fonction historiquement masculine et en porter le titre depuis les années 1880 – agrégée, directrice de lycée, etc. – c'est parce qu'elles ne pénètrent pas dans un territoire masculin. Lorsque les premières professeures et directrices d'écoles normales et de lycées de filles sont nommées, elles ne prennent pas la place des hommes, puisque les institutions dans lesquelles elles exercent n'ont pas de passé masculin. Cependant, en réclamant le droit d'être inspectrices, les femmes revendiquent des droits sur des fonctions jusqu'alors masculines. Or, pour reprendre une formule de Juliette Rennes, on peut dire que pour les inspecteurs, « l'exclusion des femmes [a] constitué l'une des conditions historiques de leur identité, sinon de leur prestige²⁷⁹ ». Cet élément est sans doute déterminant pour expliquer l'échec de la campagne en faveur de l'inspection féminine à la Belle Époque.

Conclusion du chapitre 8

L'élan féministe qui marque le tournant du XIX^e et du XX^e siècle se traduit dans l'Instruction publique par l'émergence de mobilisations corporatistes et féministes dans le cadre d'une solidarité féminine parfois trans-catégorielle. Les combats des unes – par exemple la lutte des institutrices pour l'égalité des traitements – déclenchent les mobilisations des autres – par exemple chez les

275 Lettre d'Albertine Eidenschenk au recteur, 6 décembre 1909, 2 T 265.

276 Lettre du recteur au ministre, 29 décembre 1909, 2 T 265.

277 Les archives consultées ne fournissent pas d'explication à cet échec.

278 Linda L. Clark, « Feminist maternalists and the French state... », art. cit.

279 Juliette Rennes, *Le mérite et la nature*, op. cit., p. 34.

professeures d'écoles normales qui rejoignent leur combat. Le consensus s'établit autour de principes comme la maxime « à travail égal, salaire égal » ou l'idée selon laquelle les postes à responsabilité doivent être accessibles à tous et toutes. Plusieurs « grandes dames » de l'Instruction publique se distinguent par leur constance à défendre les enseignantes dans tous les combats qui se font jour à la Belle Époque, depuis la question des salaires jusqu'à celle du surmenage, de la non-spécialisation et du « plafond de verre » auquel se heurtent les femmes dans leur carrière. Les militantes défendent ces revendications au nom de la justice et du principe démocratique.

Celles qui s'engagent sur ces questions témoignent d'une perception aiguë des injustices structurelles que subissent les femmes dans l'Instruction publique. Elles s'érigent alors en porte-drapeaux des intérêts féminins et s'illustrent par leur activisme, à la fois dans la presse, dans les congrès, dans un organe officiel comme le CSIP et dans leurs relations avec le monde politique et amicaliste, où elles affrontent les hommes, qui, souvent, défendent des intérêts divergents. Elles s'arrogent ainsi une posture d'intellectuelle en conquérant leur place dans le débat public grâce à diverses stratégies visant à contrer leur invisibilisation. Elles choisissent parfois la démarche de l'entrisme dans des lieux mixtes, mais constatent aussi l'efficacité des initiatives exclusivement féminines. Comme le constate Jacques Julliard dans son avant-propos au numéro de *Mil neuf cent* sur les intellectuelles, « le féminisme est un combat [...]. Il faut se jeter dans la gueule du loup, aller défier les hommes sur les lieux mêmes où s'exerce la domination machiste : la vie publique, et spécialement la vie professionnelle²⁸⁰. »

L'étude de ces luttes à la fois corporatistes et féministes permet d'adopter une approche dynamique de la construction de ces femmes en tant qu'intellectuelles, en analysant notamment la manière dont elles obtiennent une reconnaissance par leurs pair(e)s. En s'érigeant en relais de la base enseignante, en se faisant élire dans des scrutins professionnels, en ouvrant des tribunes dans les revues, en instaurant des sondages et enquêtes auprès de leurs collègues, ces porte-paroles obtiennent une visibilité au sein de l'institution et deviennent des interlocutrices légitimes aux yeux du pouvoir. Pour paraphraser une définition donnée par Jean-François Sirinelli²⁸¹, ces militantes deviennent des intellectuelles en mobilisant leur notoriété récemment acquise ainsi que leur capacité d'expertise d'une institution qu'elles connaissent très bien pour légitimer leur intervention dans les débats, au nom d'un combat global au service du personnel féminin de l'Instruction publique.

280 Jacques Julliard, « Avant-propos », in Françoise Blum, Muriel Carduner-Loosfelt (dir.) *Mil neuf cent, revue d'histoire intellectuelle*, n°16, 1998, p. 3-4.

281 Jean-François Sirinelli, « Le hasard ou la nécessité ? Une histoire en chantier : l'histoire des intellectuels », art. cit.

Épilogue : Quatre destins à l'épreuve de la guerre

Pauline Kergomard : une septuagénaire dans la Grande Guerre

Dans une lettre envoyée à son fils Jean le 18 août 1914, Pauline Kergomard écrit : « La vie m'a faite femme d'initiative, je lui dois de m'en servir jusqu'au bout. C'est dans l'initiative que je vis comme un poisson dans l'eau¹. » Malgré son âge avancé, l'inspectrice générale est active durant toute la Belle Époque. Déjà promue chevalier de la légion d'honneur en 1896, elle accède au titre d'officier en 1911. Cette décoration est le résultat de son implication de longue date dans l'Instruction publique.

En 1905, à 67 ans, cette « féministe irréductible² » étonne par l'énergie qu'elle déploie au congrès de la Ligue de l'Enseignement à Biarritz :

Buisson a déclaré dans le discours de clôture que j'avais prononcé les “paroles décisives” (au sujet du travail des femmes), et que s'il me mettait à la retraite, il ne pourrait dire que c'est pour “infirmité contractée dans le service”.

D'un côté c'est fichant d'être pauvre, mais si je ne me cramponnais pas au travail, ce serait tout de suite pour moi, l'irréremédiable vieillesse³.

Très présente dans les rangs féministes, Pauline Kergomard poursuit aussi son action dans le domaine de la petite enfance. En 1912, elle finit par gagner un combat qu'elle mène depuis la fermeture de l'école Pape-Carpantier, qui faisait office de cours pratique des salles d'asile jusqu'en 1889⁴. Elle réussit en effet à recréer une formation spécifique pour le personnel des écoles maternelles au sein de l'école normale de la Seine dirigée par Denise Billotey, et où exerce Marie Baertschi, toutes deux membres de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant. Les élèves-maîtresses se destinant aux écoles maternelles y étudient l'hygiène, la psychologie enfantine et y réalisent des exercices pratiques⁵.

À la veille de la guerre, Pauline Kergomard est une figure incontournable de l'Instruction publique. Pourtant, lorsque René Viviani en devient brièvement ministre en 1914, il ignore encore

1 Cité dans Geneviève et Alain Kergomard (introduction de Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard, op. cit.*, p. 198.

2 Fernand Gazin, « Le Congrès de la Ligue de l'enseignement à Biarritz », *Revue pédagogique*, décembre 1905.

3 Lettre à Jean et Jeanne K., entre janvier et mars 1906, citée dans Geneviève et Alain Kergomard (introduction de Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard, op. cit.*, p. 126.

4 Le décret de 1882 lui donne pour mission de former « des directrices et des professeurs pour les cours normaux d'écoles maternelles » qui doivent être fondés sur le territoire. Voir l'article de Pauline Kergomard, « Cours pratique des salles d'asile », dans le *Dictionnaire de Pédagogie*, deuxième édition de 1911, où elle écrit : « Peut-être les plus fervents partisans de cette suppression la regrettent-ils aujourd'hui, et rêvent-ils de voir l'École Pape-Carpantier reconstituée et orientée vers une direction mieux adaptée aux nécessités de la pédagogie enfantine ».

5 Voir « Conseil national des femmes – assemblée trimestrielle », *La Française*, 4 février 1912.

qui elle est. Amédée Gasquet, directeur de l'enseignement primaire, encourage Pauline Kergomard à se présenter au ministre, ce qui l'étonne. Elle demande des explications :

[Gasquet] me dit alors que le Ministre, très emporté, très grossier [...] avait fait une sortie contre les non-valeurs et les éclopés de l'Inspection générale ; “qu'il fallait bazarder tout ça”. Qu'on lui avait parlé d'une “dame de 76 ans qui avait pris racine”. “Madame Kergomard dont vous parlez, n'est pas une inspectrice générale”, lui avait répondu G[asquet]. C'est “l'inspectrice générale des Écoles Maternelles”⁶.

Pauline Kergomard incarne à elle seule l'institution scolaire française pour la petite enfance. Mais, bien qu'elle occupe un poste dans la haute administration, Pauline Kergomard ne s'éloigne jamais des réalités de terrain. Lorsque la guerre éclate, elle entame – selon ses termes – un « nouveau métier de directrice de cours à l'usage des “mineurs de 13 à 18 ans”⁷ » dans le XIV^e arrondissement. Elle en explique l'objectif dans *La Française* :

Rentrée [à Paris] en août pour apporter quelque réconfort à mon personnel [...], je fus bientôt éclairée sur les dangers que couraient les jeunes garçons ayant dépassé l'âge scolaire, dont les ateliers étaient fermés, et les dangers qu'ils faisaient courir aux jeunes filles dans la même situation. Bientôt aussi mon parti fut pris : je réunirais ces vagabonds [...] et le sauvetage d'un seul d'entre eux serait en même temps le sauvetage de dix jeunes filles. [...] Un petit appartement se trouvant libre dans la maison que j'habite, j'écrivis à mon propriétaire [...] que je le réquisitionnais *gratis pro deo* ; il accepta ; je réunis un groupe de professeurs composé de mon fils et de quelques-uns de ses amis disponibles. [...] Il s'agissait – comme dans nos regrettées “universités” populaires – qui renaîtront le jour où fleurira la *journée de huit heures*, d'inspirer à ces jeunes gens [...] le goût des bonnes lectures, des idées claires et précises sur les causes de la guerre, [...] de leur faire comprendre ce qu'est le vrai patriotisme, et surtout combien chaque homme et chaque femme se doivent de se respecter eux-mêmes, pour concourir à la vraie gloire de leur patrie. [...] La lecture des “Communiqués” de chaque jour leur était faite devant la carte [...] ; ces causeries étaient illustrées et expliquées par des photographies qu'ont apportées de leurs voyages deux agrégés “Boursiers de voyage autour du monde” et qui leur en faisaient déguster la saveur⁸.

6 Lettre du 14 février 1914, citée dans Geneviève et Alain Kergomard (introduction de Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard, op. cit.*, p. 189.

7 Lettre à Jean et Jeanne K., 19 septembre 1914, citée dans Geneviève et Alain Kergomard (introduction de Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard, op. cit.*, p. 209.

8 Pauline Kergomard, « Un essai d'Éducation morale », *La Française*, 4 décembre 1915.

Pauline Kergomard participe quant à elle aux leçons en qualité d'« éducatrice de l'esprit et de la conscience, [...] [s]on unique spécialité ». Dans une lettre à Louise Renard, elle décrit ainsi la douzaine d'adolescents à qui elle fait cours : « trois commis d'architectes, trois typos, un employé chez un dessinateur en étoffe, etc. Ateliers fermés, pères mobilisés, mère veuve ou divorcée⁹ ». Mais l'aventure ne dure pas : l'appartement trouve locataire en janvier 1915. La petite troupe doit donc évacuer les locaux, une partie des enfants retournant à l'école, l'autre trouvant à « se caser¹⁰ » grâce à l'aide de l'inspectrice générale.

En parallèle de cette initiative, Pauline Kergomard participe à la création de l'Orphelinat des Armées, immense association lancée par Dick May pour venir en aide aux orphelins de la guerre. L'inspectrice générale n'est d'abord pas invitée à siéger au Comité de direction : elle est reléguée au Comité des dames, comme toutes les personnes de sexe féminin... à l'exception de Dick May¹¹. Pauline Kergomard considère cette division des sexes comme archaïque : « [Buisson et moi] avions à causer de la grande machine pour la protection des orphelins de la guerre, dont il avait accepté la présidence, et dont je faisais partie (Comité des Dames ; entre parenthèses s'il est une chose que je déteste c'est bien celle-là. J'ai lâché il y a belle lurette celui de la Ligue de l'Enseignement)¹². » C'est en raison de cette divergence au sujet du rôle des femmes dans l'association que Pauline Kergomard se retire et réoriente son action vers les Pupilles de l'École publique, qui prennent finalement la place de l'initiative de Dick May, victime d'une campagne antisémite qui mine son projet.

Pauline Kergomard agit aussi sur d'autres fronts. La guerre réactivant la campagne pour l'accès des filles au baccalauréat¹³, l'inspectrice générale, fidèle à ce qu'elle demande depuis des années en tant que présidente de la section Éducation du CNFF¹⁴, réclame l'assimilation du secondaire féminin au masculin, afin que les filles puissent accéder « aux mêmes diplômes et aux mêmes fonctions que les lycéens¹⁵ ». Elle rappelle la compétence et l'autorité dont les femmes font preuve devant les classes de garçons où elles remplacent les professeurs partis au front : la guerre prouve que les femmes sont intellectuellement aussi capables que les hommes.

Mais les années de guerre alimentent aussi, chez Pauline Kergomard, une angoisse quotidienne. Suspendue aux nouvelles du front, elle adhère corps et âme à la culture de guerre :

J'étais arrivée à mon âge sans avoir connu la haine. [...] La guerre de 1870, elle-même, n'avait pas pu me faire détester les Allemands. Je les jugeais avec l'indulgence que l'on

9 Lettre à Louise Renard, 21 septembre 1914, Ms2607, fonds Georges Renard, BHVP.

10 Pauline Kergomard, « Un essai d'Éducation morale », *La Française*, 4 décembre 1915.

11 Pour plus de détails, voir Mélanie Fabre, *Dick May, une femme à l'avant-garde...*, *op. cit.*, p. 298-318.

12 Lettre à Jean Kergomard, 31 décembre 1914, citée dans Geneviève et Alain Kergomard (introduction de Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard, op. cit.*, p. 212-213.

13 Voir « Conseil national des femmes françaises », *La Française*, 18 mars 1916 ; Madeleine Daniélou, « La réforme de l'enseignement secondaire féminin », *L'Écho de Paris*, 8 février 1917 ; voir aussi l'action de Jeanne Crouzet-Benaben au sein de la commission extraparlamentaire pour la réforme du secondaire féminin mise en place en janvier 1917 par Aristide Briand et René Viviani.

14 Voir « Propos d'une professeur [*sic*] / La préparation des lycéennes au baccalauréat », *La Française*, 8 mars 1913.

15 « Au Conseil national des femmes », *La Française*, 30 octobre 1915.

doit avoir pour ceux qui, n'étant pas de la même race, ne pensent pas comme nous [...] ; j'arrivais, certes, à mépriser leurs mauvais bergers, mais un peu comme j'ai méprisé les nôtres [...]. Aujourd'hui, hélas ! Je les hais [...], et cet état d'âme nouveau m'est [...] extrêmement douloureux. Je comprends qu'il faut, pour la civilisation et les progrès moraux de l'humanité, que ces barbares madrés soient une bonne fois brossés, aplatis, humiliés et que des traités [...] mettent l'Europe à l'abri de leurs accès de folie furieuse¹⁶.

Dans ce contexte, Pauline Kergomard se réjouit de l'héroïsme d'un de ses petits-fils, engagé volontaire à 17 ans, qui a obtenu la croix de guerre pour avoir rattaché des fils téléphoniques brisés par la mitraille à Verdun : « nous sommes reconnaissants à ce gosse de la ville d'avoir fait de nous des parents “qui y vont de leur chair et de leur sang¹⁷”. »

Lorsqu'en février 1917, l'inspectrice générale apprend que les Russes se retirent de la Triple Entente, elle laisse éclater sa colère¹⁸. Parallèlement, elle condamne le mouvement pacifiste porté par des institutrices comme Hélène Brion, Gabrielle Bouët, Marie Mayoux ou Julia Bertrand, victimes de la répression étatique : « Lisez-vous ce que l'on dit des institutrices défaitistes ? Moi, je suis désolée ! Non pas si l'on fait subir à l'une d'elles le sort de Mata-Hary, mais parce qu'il y aura un redoublement d'injustice contre la laïque du côté clérical¹⁹. » L'inspectrice générale craint que l'école publique ne soit accusée de trahir la première des vertus nationales : le patriotisme.

Pendant une partie de la guerre, Pauline Kergomard continue de parcourir le territoire pour des tournées d'inspection, jusqu'en 1917, où elle finit par prendre sa retraite. Conformément à ce qu'elle pressentait, ses forces l'abandonnent assez vite. En 1919, alors qu'elle a 82 ans, elle écrit à son amie Louise Renard qu'elle se sent lasse, « toujours prête à dormir²⁰ ». Sa santé se dégrade vite au début des années 1920. Elle perd d'abord la mémoire, puis, en janvier 1923, l'usage de la parole. En juillet, elle ne reconnaît plus ses proches. Le 13 février 1925, elle décède dans une inconscience totale. Femme d'un exceptionnel dynamisme pendant les 80 premières années de sa vie, – *La Française* la dépeint en 1910 comme une personne « coiffée de boucles blanches [mais] toujours jeune²¹ » – Pauline Kergomard s'éteint dans la déchéance physique et intellectuelle.

Jeanne Desparmet-Ruello : une retraite active

C'est au terme de sa carrière que Jeanne Desparmet-Ruello rejoint Pauline Kergomard dans les rangs clairsemés des femmes décorées de la Légion d'honneur, ce à quoi elle aspire depuis

16 Lettre à Jean Kergomard, 18 août 1914, citée dans Geneviève et Alain Kergomard (introduction de Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard, op. cit.*, p. 196.

17 Lettre écrite de Montauban (en tournée d'inspection) à Louise Renard, 19 février 1916, fonds Georges Renard.

18 Lettre à Jean Kergomard du 25 février 1917, citée dans Geneviève et Alain Kergomard (introduction de Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard, op. cit.*, p. 243.

19 Lettre du 23 novembre 1917 à Jean Kergomard, citée *in Ibid.*, p. 253.

20 Lettre à Louise Renard, 7 mai 1919, fonds Georges Renard.

21 « Les universitaires décorées », *La Française*, 19 décembre 1910.

longtemps. En 1902, Odette Laguerre écrit déjà que la directrice du lycée de Lyon serait chevalier de la légion d'honneur si l'on appliquait aux femmes la formule « à mérite égal, récompense égale²² ». Dans la partie « Vœux du fonctionnaire », de la fiche qu'elle remplit annuellement, Jeanne Desparmet-Ruello écrit en 1904 : « Ne demande pas une décoration qui, n'étant pas la récompense spontanément décernée par mes chefs, ne saurait plus me faire aucun plaisir²³. » C'est finalement en 1908, grâce au soutien de Francis de Pressensé et au parrainage d'Édouard Herriot, que Jeanne Desparmet-Ruello obtient cette décoration. L'événement coïncide avec le vingt-cinquième anniversaire du lycée de Lyon, au cours duquel elle déclare :

Nul ne s'étonnera que les vibrations de cette heure [...] fassent revivre, pour moi, de lointains et chers souvenirs : la création du Lycée de Montpellier (10 octobre 1881), et [...] de Lyon (1er décembre 1882). [...] Il y a 28 ans à la Faculté de Bordeaux, j'étais la seule femme qui préparât une licence scientifique et je ne sache pas qu'il y en eût dans les autres Facultés de France ! Actuellement, à la Faculté de Lyon, et pour ne parler que de nos anciennes élèves, il y en a quatre qui préparent des licences ès-sciences²⁴ !

Jeanne Desparmet-Ruello aime se mettre en scène en pionnière et rappeler son rôle dans la création d'un enseignement secondaire féminin. Pourtant, elle ne bénéficie pas d'un grand soutien de la part de sa hiérarchie, qui la juge insuffisamment dévouée à sa tâche. Elle est d'ailleurs mise à la retraite en juin 1908, bien qu'elle ait demandé à être maintenue en fonction jusqu'en 1910. Elle n'en continue pas moins d'être active pendant sa retraite, notamment au sein de la Mission laïque, mais aussi dans le Comité pour le développement des musées²⁵.

La mort frappe la famille Desparmet avant même l'irruption de la Grande Guerre. En 1911, Jean, le benjamin de la famille, se tue lors d'un concours d'aviation. Titulaire du brevet de pilote depuis quelques mois, il accepte de conduire un appareil récemment accidenté dont le moteur, réajusté au dernier moment, tombe en panne alors qu'il est à 200 mètres au-dessus du sol. Le faire-part de décès est signé par la famille Desparmet ainsi que par Marguerite Poy, la collègue de Jeanne Desparmet-Ruello depuis l'école supérieure et professionnelle de Bordeaux, devenue une intime de la famille, qui sera d'ailleurs enterrée dans le caveau familial²⁶.

À partir de cette date, on perd la trace de Jeanne Desparmet-Ruello. Impossible, pour l'instant, de savoir comment elle traverse la Première Guerre mondiale. Quelques écrits subsistent cependant des années d'après-guerre. En 1922, Jeanne Desparmet-Ruello apparaît comme la vice-présidente de L'Avenir familial, une société d'assurance qui cherche à stimuler les mariages et les naissances

22 Odette Laguerre, « Portraits de femmes. Mme Desparmet-Ruello, doyenne des directrices de lycée », *La Fronde*, 26 décembre 1902.

23 Document daté du 16 mars 1904, F/17/22067.

24 « Discours de Mme Desparmet-Ruello », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, avril 1908.

25 Aux côtés de Marguerite Poy et de son mari, Jeanne Desparmet-Ruello signe par exemple une pétition en 1910 pour ouvrir un nouveau musée à Lyon. Voir « Pétition », *Lyon universitaire*, 25 mars 1910.

26 Claire Paul, *Jeanne Desparmet-Ruello, Le combat d'une femme pour les femmes, op. cit.*, p. 219-227.

dans un contexte de saignée démographique. Pour ce faire, elle encourage ses adhérents à verser régulièrement de petites sommes pour leurs enfants afin que ces derniers bénéficient d'une prime au moment de leur mariage et à la naissance de leurs propres enfants²⁷. Préoccupée par la situation du pays, Jeanne Desparmet-Ruello fait également un don de 30 francs dans le cadre d'une contribution pour l'amortissement de la dette publique et le relèvement du franc en 1926²⁸.

Après-guerre, Jeanne Desparmet-Ruello reste un soutien fidèle des radicaux-socialistes. En 1924, elle félicite Herriot – son « cher vieil ami » – de sa majorité à Lyon : « Après votre noble et ardente campagne dans toute la France, c'est du grand succès que le Bloc des gauches a obtenu. [...] Au travail pour la cause de la justice et de la paix²⁹ ! ». Dix ans plus tard, elle envoie ses vœux à celui avec qui elle a longtemps collaboré au sein de la Mission laïque : « Quand donc a-t-on vu des hommes comme vous, parcourir le monde pour apprendre aux peuples à se mieux connaître, à se mieux comprendre, à préférer les ententes pacifiques [...] à ces guerres de plus en plus meurtrières qui ne profitent même pas aux vainqueurs³⁰ ? »

Les dernières lettres de Jeanne Desparmet-Ruello dont on dispose sont écrites de la main tremblante d'une femme de 89 ans. En 1936, un an avant sa mort, elle félicite une fois encore Herriot, estimant qu'il a « été un grand maire, un bon maire, qui [a] su [...] développer les vraies œuvres sociales que la cité mérite³¹ ». Elle écrit alors de Marseille où elle vit seule avec sa fille après la mort de son mari huit ans plus tôt, et de son gendre en 1934. Jeanne Desparmet-Ruello est alors dans une situation financière inconfortable. En 1935, elle cherche à vendre un tableau au musée de Lyon, ce qui échoue³². Un an plus tard, elle est tout aussi inquiète :

Je souhaite vivement qu'on ne diminue pas ma pension qui me permet de vivre quelques jours encore avec ma fille actuellement sans ressources (par suite de la mort subite de son mari) et ma petite fille. C'est à vous que je confie ma supplique à M. le Ministre des finances ; sachant bien que si vous n'obtenez rien, nul autre n'obtiendra et que si vous obtenez, vous aurez toujours ma vieille amitié et la reconnaissance de mes vieux jours³³.

Jeanne Desparmet-Ruello meurt quelques mois plus tard, le 6 février 1937. Dans un article qui lui rend hommage, *La France* reproduit l'éloge funèbre du recteur Lirondelle, qui évoque en elle l'enseignante, la féministe, la suffragiste et la fondatrice de l'Université populaire lyonnaise : « Quand nous nous réjouissons aujourd'hui de la merveilleuse floraison des œuvres post- et périscolaires, de la prodigieuse multiplication des œuvres sociales [...], il nous arrive d'oublier

27 René Gernot, « L'Avenir Familial », *L'Écho saumurois*, 5 août 1922.

28 Voir le *Bulletin municipal officiel de la ville de Paris*, 14 juillet 1926.

29 Lettre à Herriot, 13 mai 1924, Archives municipales de Lyon. Remerciements à Anne Forest, responsable du classement des archives Herriot aux AM de Lyon, pour son aide précieuse.

30 Lettre à Herriot du 15 janvier 1934.

31 Lettre à Herriot, 6 février 1936.

32 Lettre à Herriot, 8 mars 1935.

33 Lettre à Herriot, 21 février 1936.

l'époque où il fallait [...] un véritable héroïsme pour mener en faveur de cette cause enfin gagnée, un dur et incessant combat³⁴. »

Albertine Eidenschenk : diriger une école normale en zone occupée

L'avant-guerre est pour Albertine Eidenschenk le moment d'un apogée féministe. En décembre 1913, elle participe à une souscription pour permettre la réédition de l'ouvrage de John Stuart Mill, *De l'Assujettissement des Femmes*, lancée par *La Française*³⁵. Quelques mois plus tard, elle adresse une lettre à toutes les directrices et professeures d'écoles normales de France pour les engager à soutenir l'action de l'Union française pour le suffrage des femmes (UFSF) :

Madame et chère Collègue, [...]

Avez-vous le droit de vous désintéresser du sort de millions de femmes qui, moins favorisées que vous, sont victimes d'une organisation sociale dans laquelle elles n'ont aucun droit [...] ? Ne savez-vous pas que l'infériorité morale et économique de la femme, consacrée par des lois très dures, a des conséquences redoutables pour la moralité publique, et par suite pour la santé morale et physique du pays ? Quelle est la Française qui, dans un temps où la France a besoin de toutes ses énergies pour s'arrêter sur le chemin de la ruine, aura le cœur de s'enfermer dans son bonheur égoïste ? [...]

Venez donc à l'Union, [...] avec votre haute culture, votre chaleur de cœur et votre amour du pays ; devenez un membre actif de votre groupe local ; employez-vous à l'organiser s'il n'existe pas encore ; gagnez à notre action les institutrices, vos élèves³⁶.

Albertine Eidenschenk signe cet appel en tant que directrice d'école normale et membre du CSIP, avec l'approbation de la présidente de l'UFSF, Marguerite de Witt Schlumberger, et de sa secrétaire générale, Cécile Brunschvicg.

Lors de l'entrée en guerre en août 1914, le militantisme féministe d'Albertine Eidenschenk cède le pas devant la nécessité de maintenir sur pied l'école normale de Douai, située dans la zone occupée par les Allemands. Albertine Eidenschenk reste seule à son poste : son fils, engagé volontaire, est au front, et son mari demande à être réintégré dans l'armée en 1915, à 65 ans, comme officier interprète. Par ailleurs, dès 1914, l'école normale est transformée en hôpital de campagne et reçoit les blessés allemands³⁷. Albertine Eidenschenk est donc contrainte de réunir les élèves-maîtresses dans la maison des externes pour maintenir la préparation au brevet supérieur. Patriote en zone occupée, elle offre refuge à des soldats français puis favorise leur fuite par le parc de l'école

34 « Celles qui s'en vont », *La France, Journal d'information et d'action féminines*, 27 février 1937.

35 « Une nouvelle édition de l'Assujettissement des Femmes », *La Française*, 13 décembre 1913.

36 « Le mouvement féministe », *La Française*, 21 mars 1914.

37 *Madame A. Eidenschenk-Patin, 1864-1942, op. cit.*, p. 34.

normale lorsque des officiers allemands perquisitionnent sa maison. Un article de *La Française* publié en 1938 relate ses années de guerre en pays occupé :

Vous restez à votre poste, au milieu des ennemis qui occupent le bâtiment. [...] En avril 1915, vous êtes expulsée des locaux. Outre vos cours habituels, vous assumez la tâche de plusieurs professeurs manquants... Sous le canon qui gronde, [...] vous préparez vos leçons. En mars 1917, les Allemands exigent la fermeture des écoles. Vous n'en continuez pas moins à faire fonctionner clandestinement votre petite École normale, avec les élèves qui n'ont pas pu rejoindre leur famille. Un jour, un officier de la Kommandantur, informé par une lettre anonyme, survient pour constater l'infraction aux ordres reçus ; les élèves doivent s'enfuir par la fenêtre. Mais vous déclarez sans hésiter, sur une question de l'officier, que c'est vous qui donniez une leçon de géographie³⁸.

Il semblerait qu'Albertine Eidenschenk, en mettant en pratique les « principes qu'elle avait enseignés, [sut] s'imposer au respect de l'envahisseur lui-même³⁹ ». Ainsi, lorsqu'en 1919, elle découvre que la directrice du collège de Douai déclare dans un journal avoir assumé la charge de l'école normale pendant la guerre, Albertine Eidenschenk écrit au ministre pour rétablir la vérité :

C'est moi qui l'ai fait vivre, ayant organisé sous ma seule responsabilité, la gestion financière, le concours d'admission et l'enseignement. [...] J'ai pris une part considérable à l'enseignement, puisque, en dehors des cours de psychologie et de morale, dont la directrice est réglementairement chargée, j'ai donné [...] l'enseignement complet de l'histoire et de la géographie. J'ai fourni ainsi une somme énorme de travail, car depuis plus de 25 ans je ne m'étais plus occupée de ces matières du programme.

Le 8 février 1917, toutes les classes ont été fermées par ordre de l'autorité allemande. Après quelques tentatives pour passer outre à cette défense d'enseigner (à mes risques et périls, car une lettre anonyme me dénonça à la Kommandantur), nos classes [...] furent occupées par des hommes de troupe. Et comme à cette époque les familles qui habitaient loin de Douai rappelèrent leurs filles par crainte d'être évacuées sans elles, il ne resta plus qu'une dizaine d'élèves, [...] sur les 49 que comptait en mars 1917, l'École Normale d'Institutrices. Celle-ci, en réalité, n'exista plus⁴⁰.

La malhonnêteté de la directrice du collège de Douai – qui accueille pendant un an les dix élèves restantes – n'empêche pas Albertine Eidenschenk de recevoir des hommages pendant et

38 « Une femme de bien : Mme Eidenschenk-Patin », *La Française*, 5 mars 1938. L'article reproduit le discours de Mme Bourez, une de ses anciennes élèves, lors de la fête organisée par la Ligue internationale des mères et des éducatrices pour la paix en décembre 1937.

39 « À l'occasion du cinquantenaire des Écoles normales d'instituteurs », *Comoedia*, 11 juin 1930.

40 Lettre au ministre du 25 mars 1919, F/17/23836/B.

après la guerre. Ainsi, lors de la séance du CSIP du 30 juin 1915, Albert Sarraut, ministre de l'Instruction publique, envoie un salut à Mmes Eidenschenk et Déghilage, restées en pays occupé⁴¹. À la fin de la guerre, Albertine Eidenschenk quitte Douai : elle s'installe à Dax en tant qu'inspectrice primaire avant de devenir directrice de l'école normale de Toulouse où elle se réjouit de trouver une quatrième année qui permettra à sa fille de suivre la préparation au concours de Fontenay⁴². Le CSIP lui rend de nouveau hommage lors de la séance du 20 juin 1918⁴³. Elle y répond ainsi : « Monsieur le Ministre, J'ai lu avec émotion le salut que vous avez bien voulu m'adresser [...]. Je veux espérer qu'à la prochaine session nous pourrons siéger dans la joie de la victoire, avec la pensée consolante que ceux que nous pleurons ne sont pas morts en vain⁴⁴. »

Lorsqu'elle écrit cette lettre, Albertine Eidenschenk sort d'un congé de trois mois pour raisons de santé⁴⁵. Elle n'a en effet pas été épargnée par la guerre. Outre le surmenage, elle affronte la mort de son fils (décédé en Argonne le 22 juin 1916) et celle de son mari en février 1919. En 1915, Albert Eidenschenk rend un de ses derniers hommages à sa mère dans une lettre envoyée du front :

C'est à la guerre que je dois d'avoir découvert Maman. Dans la famille, l'enfant habitué à des marques d'affection [...] n'y fait guère attention. La lettre que Maman avait glissée dans ma valise, au départ de Douai, et que j'ai toujours eue sur moi depuis, m'a profondément remué. J'avais [...] découvert en moi un sentiment tel du devoir que j'ai fait le sacrifice de ma vie avec une facilité à laquelle j'aurais refusé de croire en temps de paix. Ce sentiment m'avait été inculqué peu à peu et à mon insu par Maman qui, elle, savait bien ce qu'elle faisait. Et ce qui m'a le plus étonné dans sa lettre, c'est que la confiance qu'elle me témoignait prouvait qu'elle était sûre d'avoir atteint son but⁴⁶.

Dans une lettre à sa fiancée, il écrit en outre : « Souviens-toi que quoique bon soldat, je fus pacifiste et ai souhaité que cette terrible guerre soit la dernière. Unis tes efforts à tous ceux qui cherchent à réaliser ce rêve et à débarrasser l'humanité de ce fléau. » C'est donc au nom de son fils qu'Albertine Eidenschenk, déjà engagée contre tout enseignement belliciste à la Belle Époque, voue la deuxième partie de sa vie au militantisme pacifiste.

Conversion au catholicisme et vellétés pacifistes : la Grande Guerre de Marie Fuster

En 1910, après la mort de Mathilde Salomon, Marie Baertschi, devenue Marie Fuster, quitte les fonctions qu'elle occupe au Collège Sévigné et se consacre exclusivement à l'école normale de

41 Procès-verbal du CSIP, F/17/12646.

42 Lettre à l'administration du 5 octobre 1918, F/17/23836/B.

43 Voir le discours prononcé par le ministre Lafferre, le 20 juin 1918, à la séance d'ouverture du CSIP, F/17/13646.

44 Lettre d'Albertine Eidenschenk ministre, Dax, le 24 juin 1918, F/17/23836/B.

45 Voir sa lettre au ministre du 20 février 1918, pour un congé à dater du 18 février, F/17/23836/B.

46 Lettre citée dans « Une femme de bien : Mme Eidenschenk-Patin », *La Française*, 5 mars 1938.

la Seine. Elle inspire alors un grand respect dans le milieu enseignant : sans se présenter pour siéger au bureau de l'association des fontenaysiennes, elle reçoit régulièrement des voix lors des élections⁴⁷. D'un point de vue professionnel, elle est en pleine réussite : elle est jugée par sa directrice Denise Billotey comme « fort intelligente, très bien douée [et] inspiré[e] des progrès les plus récents de la pédagogie⁴⁸ ». De son côté, l'inspecteur général la soutient dans son désir d'être nommée à la tête d'une école primaire supérieure à Paris, à un poste d'inspectrice primaire ou d'inspectrice générale des écoles maternelles⁴⁹.

Cependant, la Première Guerre mondiale met fin à toutes ces perspectives de carrière. Le 21 juin 1916, le quotidien anarchiste *Le Bonnet Rouge* reproduit un article du *Bulletin du syndicat des institutrices* consacré à celle qui, jusqu'alors « très laïque », s'est récemment convertie au catholicisme, et est désormais accusée de prosélytisme à l'école normale⁵⁰. Le journal demande à Marie Fuster de quitter l'Instruction publique et engage les républicains à s'abstenir d'envoyer leur fille dans cette école. Marie Fuster se défend de ces attaques dans une lettre à sa directrice :

En 1906, alors que j'étais encore, paraît-il, “trop laïque”, j'écrivais dans “Pages Libres” un article qui s'intitulait : “le droit à la religion⁵¹”, et où je concluais que la seule attitude loyale [...] est de dire, “je ne sais pas”, et de se tenir prêt à suivre la vérité de quelque côté qu'elle se présente. En adhérant au catholicisme, je n'ai fait que me conformer à [cela]. [...] Je n'ai pas fait de propagande, encore moins de pression religieuse à l'école. Et cela non seulement par respect pour ce qu'on appelle la neutralité scolaire, mais par conviction religieuse : Je crois qu'on ne doit, qu'on ne peut se donner à Dieu que librement. Que ma foi religieuse ait pénétré, vivifié mon enseignement, c'est vraisemblable. Vous-même encore, Madame, me disiez un jour que je ne saurais n'être pas moi-même. [...] Je ne crois pas avoir rien fait qui soit contraire à l'esprit laïque – tel qu'on m'a appris à le concevoir jadis, tel que je l'ai défini moi-même en 1899 dans une conférence qui a paru dans Pages libres [...] – c'est-à-dire un esprit de liberté, de respect de la vérité [...] et d'obéissance à ce qu'on a une fois reconnu un devoir⁵².

Mais les justifications de Marie Fuster ne suffisent pas. Une enquête est confiée à un inspecteur primaire, M. Lacabe-Plasteig, qui interroge les parents, la directrice et Marie Fuster elle-même. Il se voit par ailleurs confier des extraits de la correspondance que la professeure entretient avec ses élèves. Denise Billotey, directrice et amie de Marie Fuster, retire à la dernière minute certaines des pièces qu'elle désirait verser au dossier, ne voulant condamner « un professeur qui est

47 Voir le « Compte-rendu de la réunion annuelle du 3 août 1908 », *Bulletin des fontenaysiennes*, octobre 1908.

48 Appréciation datée du 1^{er} mars 1910, F/17/23692.

49 Appréciations et propositions de F. Martel, inspecteur général, décembre 1915.

50 M. B., « À l'École Normale d'Institutrices de la Seine », *Le Bonnet Rouge*, 21 juillet 1916.

51 Marie Fuster fait erreur, cet article datant du 10 août 1901.

52 Lettre à Denise Billotey, 27 août 1916, F/17/23692.

associé à ma tâche depuis douze ans et sur qui j'ai toujours fourni d'excellents rapports⁵³ ». L'inspecteur chargé de l'enquête remet à l'administration un rapport détaillé le 28 septembre 1916. Les causes de l'adhésion de Marie Fuster au catholicisme en janvier 1915 n'y sont pas explicitées. Sans doute le contexte de la guerre ainsi que la santé psychologique fragile de l'enseignante – elle présente en juillet 1913 des symptômes de dépression nerveuse⁵⁴ – jouent-ils un rôle dans sa conversion à l'âge de 47 ans. Quoi qu'il en soit, selon l'enquêteur, la vie religieuse de la professeure « ne relève que de l'intimité de sa conscience, tout comme la pratique de sa religion, même si elle [est] poussée jusqu'à la dévotion béate [relevant d']un catholicisme passionné, qu'on ne peut considérer comme parfaitement sain⁵⁵ ». Il semble que Marie Fuster soit entrée dans la religion « avec la ferveur d'une âme qui ne se donne jamais à moitié » :

Dans la transformation qui s'est faite en elle, la vérité et la foi se sont confondues, identifiées. [...] Elle a cru qu'elle restait laïque, alors que dans son esprit la morale rationnelle cédait le pas à la morale religieuse et lui empruntait ses fondements. La neutralité de l'école [...], elle s'est imaginée qu'elle la respectait [...]. Dans sa pensée, elle n'a entrepris, ni propagande religieuse, ni prosélytisme catholique, parce qu'elle n'a pas expressément traité en classe de questions confessionnelles, parce qu'elle n'a jamais exercé de pression, et que ses élèves sont toujours venues à elle librement, parce qu'enfin son influence [...] s'est exercée le plus souvent hors de l'école.

Cependant, les élèves-maîtresses qui viennent se confier à Marie Fuster hors du cadre scolaire le font sans l'accord de leurs parents, qui s'en plaignent. Marie Fuster ne pousse aucune d'entre elles à entrer dans le catholicisme, convaincue « qu'une âme ne peut venir à Dieu que quand Dieu l'appelle, et que tout endoctrinement, toute pression, tout ce qu'on tente du dehors, artificiellement, est voué à la faillite ». Toutefois, elle prête ses livres, entretient des correspondances, discute avec ses élèves, voire les confie à son propre directeur de conscience, l'abbé Chaptal, un grand nom de l'action philanthropique et un catholique rallié de longue date à la République⁵⁶.

Un an après la conversion de Marie Fuster, il semblerait qu'une douzaine d'élèves ou d'anciennes élèves de l'école normale aient déjà fait leur première communion, tant « l'empreinte que l'esprit de Mme Fuster imprime à l'esprit des élèves est [...] puissante⁵⁷ ». Constatant que l'enseignante n'a pas contrevenu à l'exigence de neutralité dans l'exercice de ses fonctions, l'inspecteur déclare : « Descendu de sa chaire, sorti de sa classe, le professeur reste le professeur vis-à-vis [de ses élèves]. Ce serait une neutralité de parade, que celle qui consisterait à s'attribuer, à

53 Lettre sans date [1916] de Denise Billotey.

54 Certificat médical du 6 juillet 1913 attestant que Marie Fuster présente des symptômes de dépression nerveuse nécessitant un repos immédiat.

55 Rapport de l'inspecteur d'académie adressé au directeur de l'enseignement primaire de la Seine et au vice-recteur de l'Académie de Paris, 28 septembre 1916.

56 Sa sœur est Léonie Chaptal, grande philanthrope et actrice de l'institutionnalisation du métier d'infirmière.

57 Rapport de l'inspecteur d'académie, 28 septembre 1916, F/17/23692.

certaines heures, et en certain endroit, un rôle interdit à la fonction elle-même. Le professeur qui enseigne au nom de l'État se garde de toute propagande religieuse auprès de ses propres élèves, même en dehors de ses fonctions. » À l'issue de son entretien avec l'inspecteur, Marie Fuster reconnaît avoir commis des erreurs et consent à s'éloigner de l'école normale en prenant un congé. Les troubles ne disparaissent pourtant pas aussitôt de l'école normale de la Seine, comme en témoigne le procès-verbal d'une réunion du Conseil des professeurs le 4 décembre 1916. Il y est question de neuf élèves-maîtresses qui ont déclaré se rendre à un stage dans une école maternelle pour contourner les règles de sortie de l'établissement et aller soit à la messe sans l'autorisation de leurs parents, soit chez leur ancienne enseignante⁵⁸.

Marie Fuster ne subit aucune sanction disciplinaire, mais reste en congé plusieurs années. En 1922, elle réclame de réintégrer les rangs de l'Instruction publique⁵⁹. Elle rappelle qu'en 1917, Paul Lapie, directeur de l'enseignement primaire, avait songé à lui confier un poste d'inspectrice générale des écoles maternelles, ce qui est resté lettre morte. Marie Fuster aimerait bénéficier de cette promotion au début des années 1920 à l'occasion du départ à la retraite d'une inspectrice.

N'ayant jamais reçu communication du résultat de l'enquête menée sur elle en 1916, Marie Fuster est persuadée d'avoir été blanchie : « M. Lacabe conclut lui-même que je n'étais coupable d'aucune menée déloyale, que mon influence s'était exercée par "rayonnement" et [...] il me dit textuellement : "croyez que j'ai pour vous autant d'estime que par le passé, sinon plus"⁶⁰. » Il est vrai que, tout en considérant que Marie Fuster a manqué à son devoir de réserve, l'inspecteur chargé de l'enquête manifeste à plusieurs reprises du respect pour son charisme et ses compétences.

Pourtant, après avoir lu son rapport en 1917, Daniel-Vincent, ministre de l'Instruction publique, déclare qu'il faut « n'ouvrir aucun emploi d'aucune sorte à Mme Fuster, sans les plus extrêmes précautions⁶¹ ». Il oppose son veto à la nomination de Marie Fuster à des postes à responsabilité. Mais les charges que le ministre retient contre Marie Fuster ne se limitent pas à l'accusation de prosélytisme : il cite aussi « l'affaire de la Marseillaise de la paix » qui entache la réputation de cette fonctionnaire depuis 1916.

En mars 1916, Denise Billotey reçoit en effet la plainte d'un parent contre Marie Fuster, accusée de faire l'apologie de l'Allemagne pendant ses cours aux élèves de première année. Prévenues par leurs aînées que l'enseignante consacre une leçon très intéressante à « La Marseillaise de la Paix » de Lamartine, ces dernières s'organisent pour sténographier le cours, qui devient alors, contre l'intention des élèves, un élément à charge dans le « dossier Fuster ». La directrice de l'école, obligée d'en référer au directeur de l'enseignement primaire, dit sa surprise devant l'accusation portée contre l'enseignante, dont le patriotisme est indubitable, et qui s'est associée aux œuvres de guerre de l'école depuis le début du conflit⁶².

58 Extrait du procès-verbal du Conseil des professeurs du 4 décembre 1916.

59 Lettre au directeur de l'enseignement primaire, 8 décembre 1922.

60 Lettre à l'administration du 6 décembre 1922.

61 Lettre du ministre de l'Instruction publique à Paul Lapie, directeur de l'enseignement primaire, le 3 octobre 1917.

62 Lettre de Denise Billotey au directeur de l'enseignement primaire de la Seine, 23 mars 1916.

La version sténographiée de la leçon de Marie Fuster figure dans son dossier de carrière. Après avoir évoqué deux poèmes aussi bellicistes l'un que l'autre – « le Rhin allemand » de Becker auquel Musset réagit par son propre « Rhin allemand » – Marie Fuster vante la hauteur de vue que manifeste Lamartine dans sa « Marseillaise de la paix » où il répond à la haine et aux menaces de guerre par un appel à la fraternité et à l'amour entre les peuples. Elle cite une strophe dans laquelle le poète dit son admiration devant la culture et l'histoire allemandes. Marie Fuster se lance alors dans un discours en opposition franche à la culture de guerre : « Il ne faut jamais que la haine ou un sentiment quelconque nous fasse verser dans l'inintelligence. [...] C'est un fait que l'Allemagne a produit de très grands esprits [...] ; c'est un fait qu'elle a été la terre de la philosophie et de la musique⁶³. » Marie Fuster refuse la diabolisation du « boche » :

Sommes-nous en droit d'affirmer que cent millions d'Allemands sont cent millions de canailles ? [...] L'Allemagne a été coupable de s'être laissée conduire par une classe dirigeante militaire : un peuple qui s'abandonne entre les mains d'une classe dirigeante est responsable (cela pourrait bien nous retomber sur le nez un jour). [...] Si l'Allemagne s'est laissée entraîner, cela ne veut cependant pas dire que le peuple est mauvais. Le grand responsable, c'est la Prusse, nation militaire qui vit pour la guerre.

Pour Marie Fuster, les Allemands ne sont rien d'autre, au fond, que les premières victimes de leurs propres chefs. Peut-être le discours de fraternité tenu par l'enseignante en pleine guerre est-il influencé par sa conversion récente à un catholicisme œcuméniste. Peut-être aussi cette manière d'envisager la guerre est-elle la conséquence d'une très grande proximité culturelle avec l'Allemagne. Marie Fuster parle allemand, elle dit même avoir « beaucoup vécu » dans ce pays. Pour elle, les hommes qui sont de l'autre côté du front sont les mêmes que les soldats français : « Les deuils, les blessés, la misère sont chez eux comme chez nous. » Lorsqu'elle est interrogée par une élève au sujet des atrocités allemandes, Marie Fuster condamne ces crimes de « lèse-humanité », mais refuse de répondre par la haine. Elle croit en la rédemption : il faut voir chez les Allemands « la nature humaine, l'être capable d'éducation, de vérité ».

Marie Fuster encourage ses élèves à conserver leur intelligence critique face à une culture de guerre qui ajoute de la haine à la haine. Elle le fait dans la perspective de la paix à venir :

Vous ne pensez tout de même pas qu'on va passer au fil de l'épée 100 millions d'hommes. Dans quelles conditions [les] laisserez-vous vivre ? [...] Les enserrera-t-on dans un carcan ? On justifierait ainsi la haine qu'ils ont pour nous et ce serait la cause d'une nouvelle guerre où ils auraient le droit pour eux. Alors vous allez les laisser vivre. [...] Ou les Allemands sont foncièrement mauvais et alors [...] il faut les tuer comme des

63 Retranscription de la leçon de Marie Fuster sur « La Marseillaise de la paix ».

bêtes malfaisantes. Ou on admet qu'il faudra vivre avec eux [et] il faudra donc reconnaître qu'ils ont quelque chose d'humain.

Marie Fuster envisage déjà l'après-guerre : elle est convaincue qu'il faut imposer le désarmement et favoriser le développement économique pour assurer une paix durable, sans quoi, selon elle, « nous recommencerons la guerre dans 25 ans ». Elle conclut sa leçon en se déclarant au-dessus de la mêlée : « Je sais bien que l'on m'accuse de faire de la propagande allemande (protestations indignées des élèves), cela m'est défendu [...] mais je suis au-dessus de toutes ces mesquineries-là⁶⁴... » En effet, si la Grande Guerre entraîne une vague de « conversions à forte connotation patriotique [...] où l'adhésion au catholicisme n'est pas séparable d'une exaltation nationale, voire nationaliste⁶⁵ », la trajectoire de Marie Fuster est beaucoup plus originale : en plein déchaînement sanglant, son catholicisme est un humanisme.

Quand l'enseignante est sommée de rendre des comptes après cette leçon, elle déclare que les notes prises pendant son cours sont tronquées⁶⁶. Elle dit avoir expliqué toute l'horreur que lui inspire la guerre et avoir témoigné de son espoir dans la victoire française. Sa seule volonté aurait été de faire comprendre que, malgré sa barbarie, l'Allemagne ne pourrait pas être exclue de la vie internationale après-guerre, sans quoi elle continuerait de constituer une menace pour la civilisation. Les supérieurs de Marie Fuster ne sont pas convaincus par sa défense. L'inspecteur qui mène l'enquête considère qu'elle « a été imprudente, qu'elle n'a pas suffisamment mesuré ses paroles et qu'il convient de la rappeler au tact et à la réserve que lui imposent ses fonctions⁶⁷ ». Louis Liard, vice-recteur de l'Académie de Paris, trouve quant à lui inadmissible qu'une professeure d'école normale « professe ainsi le renoncement de la France⁶⁸ ».

Le vœu d'un fils : l'engagement pacifiste d'Albertine Eidenschenk après la Grande Guerre

En octobre 1917, alors que Mme Dejean de la Bâtie, directrice de Fontenay, prend sa retraite, c'est Anne-Marie Grauvogel, ancienne fontenaysienne, directrice de l'école normale de Grenoble et licenciée en philosophie, qui est appelée à sa suite. Yvonne Oulhiou, auteure d'un livre hommage à Fontenay, écrit que Mme Grauvogel fut nommée « à la stupeur des élèves, des anciennes élèves, des professeurs. Il eût été normal d'attendre la fin des hostilités qui aurait permis aux directrices des régions envahies d'entrer dans la compétition. Parmi elles, la plus en vue, membre du Conseil supérieur, au mérite exceptionnel, appréciée de tous, était Madame Eidenschenk⁶⁹. »

64 Retranscription de la leçon de Marie Fuster sur « La Marseillaise de la paix ».

65 Étienne Fouilloux, « Préface », in Frédéric Gugelot, *La conversion des intellectuels au catholicisme en France, 1885-1935*, Paris, CNRS éditions, 2007.

66 Lettre de Marie Fuster à l'administration, 28 mars 1916, F/17/23692.

67 Lettre du directeur de l'enseignement primaire de la Seine ou vice-recteur de l'Académie.

68 Le vice-recteur de l'Académie de Paris au Ministre de l'Instruction publique, 3 avril 1916.

69 Yvonne Oulhiou, *L'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses à travers le temps*, op. cit., p. 189.

Albertine Eidenschenk est en effet la mieux placée pour accéder à la fonction suprême à la sortie de la guerre : ancienne fontenaysienne, héritière de Pécaut, membre du CSIP, engagée dès la Belle Époque dans les combats corporatistes, féministes et pacifistes, elle est une grande figure de l'école laïque et de l'éducation populaire. À défaut de prendre la tête de Fontenay, Albertine Eidenschenk est récompensée de ces 30 ans de service dans l'Instruction publique et de ses sacrifices pendant la guerre par une nomination au grade de chevalier de la légion d'honneur en septembre 1920, quelques mois après avoir repris ses fonctions à l'école normale de Douai, qui rouvre en janvier. Un an plus tard, l'inspecteur note : « Il y a chez Madame Eide [*sic*] un pli amer dû sans doute aux souffrances endurées du fait de l'invasion et de la guerre⁷⁰ ». En 1923, elle est jugée comme une « femme de grand cœur, très cruellement frappée par le destin, [qui] s'est retranchée avec courage et abnégation dans son rôle d'éducatrice, où elle a toujours excellé⁷¹ ».

Cependant, l'après-guerre n'est pas, pour Albertine Eidenschenk, l'occasion d'un repli sur son école normale. Fondatrice en 1906 de l'Œuvre douaisienne des colonies de vacances, elle continue d'y veiller après-guerre. Elle devient par ailleurs la vice-présidente du groupe douaisien pour la Société des nations. Elle soutient aussi l'association de la Paix par le droit, l'effort de l'Armée du Salut, les ligues antialcooliques et l'action antituberculeuse⁷². Mais surtout, deux ans après sa retraite en 1926, elle fonde la Ligue internationale des mères et des éducatrices pour la paix. Odette Laguerre dédie à cette association un article dans *La Française* :

Une nouvelle ligue vient de se former dans le but de susciter chez les femmes, mères et éducatrices, le désir de travailler pour la paix en cultivant chez les enfants les sentiments qui unissent les hommes. [...] Le désarmement matériel ne signifierait pas grand'chose sans le désarmement des esprits. Mais peut-être n'a-t-on pas assez cherché à convaincre les femmes de la nécessité de cet effort d'éducation et de l'importance de leur collaboration active. Mme Eidenschenk, [...] éducatrice de carrière, et mère [...] frappée par la guerre [...], a voulu combler cette lacune dans la propagande pacifiste. Elle s'est dit que les mères ne devaient pas accepter de rester les victimes muettes et résignées du terrible fléau qui leur arracha leurs fils [...]. C'est donc aux mères qu'elle s'adresse surtout pour les amener à [...] transformer leurs regrets [...] en une courageuse et persévérante lutte [...]. Indépendante de tout parti, [...] la Ligue internationale des Mères et des Éducatrices pour la Paix sollicite le concours de tous ceux qui désirent un avenir de paix [...] et comprennent la nécessité de le préparer par l'éducation⁷³.

70 Note de l'inspecteur sur une notice individuelle, Lille, 30 avril 1921, 2 T 265, Archives départementales du Nord.

71 Note de l'inspecteur sur une notice individuelle, 10 avril 1923.

72 Christiane Persyn, *Une grande éducatrice, Madame Eidenschenk-Patin, 1864-1942*, p. 13.

73 Odette Laguerre, « La Ligue Internationale des Mères et des Éducatrices pour la Paix », *La Française*, 10 novembre 1928.

Le programme de la Ligue consiste à éduquer les enfants hors de tout réflexe xénophobe, à soutenir une résolution des conflits internationaux par le droit et à promouvoir un patriotisme qui ne trouverait pas son essence dans la haine d'autrui⁷⁴. Ces objectifs ressemblent beaucoup à ceux déjà mis en avant par la Société de l'Éducation pacifique fondée par Marguerite Bodin et Madeleine Carlier, association que soutiennent déjà Albertine Eidenschenk et Odette Laguerre avant-guerre.

Lorsque Albertine Eidenschenk fonde la Ligue internationale des mères et des éducatrices pour la paix, elle bénéficie du soutien de Jules Romains, Ferdinand Buisson, René Cassin et Marcel Sibert⁷⁵. Elle se déplace dans de nombreux pays européens comme la Suisse, l'Allemagne, la Belgique, l'Angleterre et les Pays-Bas, dans l'objectif d'y former des sections nationales. À Berlin, elle est reçue par le maire et prend la parole au Palais des Sports devant 3 000 personnes⁷⁶. L'oratrice insiste sur la communauté d'intérêts qui lie toutes les mères du monde, quelle que soit leur nationalité, et les encourage à s'unir contre la guerre. Elle s'exprime aussi régulièrement en France, parfois de manière improvisée, et avec un très grand succès⁷⁷.

Jeanne Mauchausat, sa fille, est la représentante de la Ligue pour le Nord. Selon elle, « tout de suite, [la Ligue eut] un grand succès et ceci parce que nous travaillions en dehors de tout parti politique et de toute influence confessionnelle, à telle enseigne que nous eûmes en même temps la bénédiction du Nonce du Pape et le salut fraternel d'un représentant de l'URSS⁷⁸ ». En 1934, Albertine Eidenschenk lance en effet un appel à tous les chefs spirituels du monde :

Dans l'angoisse qui nous étreint, [nous] lançons notre fervent appel aux chefs religieux de toutes les confessions, au pape, aux évêques, aux pasteurs, aux rabbins, aux chefs spirituels des groupes humains de toutes races et de toutes philosophies, à tous ceux qui, ayant une foi ou un idéal, servent l'esprit. Sans méconnaître ce qu'ils ont déjà fait pour émouvoir l'opinion publique, du bord de l'abîme, nous leur crions :

Le monde est en danger ! [...] C'est en ces forces spirituelles que nous voulons mettre notre confiance : [...] nous les conjurons de donner [...] l'exemple de l'union sacrée [...] et de mener, sans trêve, la lutte publique pour obtenir des gouvernements responsables que toutes les armes tombent de toutes les mains⁷⁹.

L'association, qui compte 90 000 membres dans les années 1930, édite également une revue mensuelle dont Albertine Eidenschenk et Odette Laguerre dirigent la publication. Dix ans après avoir fondé la Ligue et 17 ans après avoir été décorée chevalier de la légion d'honneur, Albertine

74 Programme reproduit dans *Madame A. Eidenschenk-Patin, 1864-1942, op. cit.*, p. 105.

75 *Ibid.*, p. 20.

76 *Ibid.*, p. 39.

77 Voir la description de la manifestation du 7 septembre 1930 dans *Le Poilu républicain, organe officiel de la fédération nationale des combattants républicains*, novembre 1930, n°14. Voir aussi « Le Congrès de la Fédération de l'Aisne de la Ligue des Droits de l'Homme », *Le Populaire, organe du parti socialiste*, 7 décembre 1932.

78 *Madame A. Eidenschenk-Patin, 1864-1942, op. cit.*, p. 39.

79 A. Eidenschenk-Patin, « Appel des mères et des femmes aux chefs spirituels du monde », *La Française*, 10 mars 1934.

Eidenschenk en est nommée officier en 1937. Dans la lettre où elle accuse réception de sa nomination, elle se réjouit que cet honneur lui soit accordé en raison de son rôle dans la Ligue, dans laquelle elle a mis tout ce qui lui reste de forces physiques et morales⁸⁰. Elle dit avoir fondé l'association pour accomplir la dernière volonté de son fils, « pacifiste et bon soldat, sinon sans peur, du moins sans reproche ». Elle signe en tant que secrétaire générale de la section française et présidente internationale de la Ligue. Dans la marge du papier qu'elle a utilisé figure la liste des différentes sections nationales de l'association, dont l'Angleterre, la Belgique, le Canada, l'Égypte, la Hollande, la Tchécoslovaquie, Java, la Suède et la Suisse. À côté de la section allemande apparaît entre parenthèses une précision écrite à la main : « dissoute ».

Quelques années plus tard, Albertine Eidenschenk assiste impuissante à l'éclatement de la Deuxième Guerre mondiale. En juillet 1940, alors que la France vient de signer l'armistice avec Hitler, elle écrit à son petit-fils de 19 ans :

L'héritage que nous laissent les vieux, dis-tu, n'est pas bien beau. Et combien tu as raison ! [...] Tu dis qu'il faudra reconstruire. [...] La condition première pour faire du solide et du durable, c'est [...] de voir clair dans la situation et dans les remèdes qu'elle comporte. Or, la rage, la haine, le dépit dont tu te sens envahi, tout légitimes qu'ils soient, [...] ne sont pas des éléments constructifs, au contraire ! [...] Toute reconstruction sera périssable dans la mesure où l'on y aura introduit la haine et l'injustice⁸¹.

Son discours n'est pas loin de celui de Marie Fuster. Un an plus tard, Albertine Eidenschenk écrit à Christiane Persyn, une de ses anciennes élèves de Douai, toute sa douleur devant la France

trahie, envahie, devant un gouvernement, qu'avec la verve vigoureuse des "Châtiments", [elle] qualifi[e] de "bâtard d'ancien régime et de 2 Décembre" [...] : "Ce n'est pas un privilège, [...] de vivre vieux, dans une époque comme la nôtre. La vie est trop cruelle. Moi, j'ai fini mon temps. Mais s'il doit y avoir un nouveau lever d'aurore, je voudrais bien le voir, pour mourir tranquille"⁸².

Mais la crise cardiaque qui frappe Albertine Eidenschenk en avril 1942, alors qu'elle a 77 ans, fait de son dernier espoir un vœu pieux.

80 Lettre du 2 février 1938 au grand chancelier de l'ordre national, dossier de la légion d'honneur d'Albertine Eidenschenk, Cote : 19800035/462/61857.

81 Lettre à Jean Mauchaussat du 17 juillet 1940, citée par Jeanne Mauchaussat-Eidenschenk, in *Madame A. Eidenschenk-Patin, 1864-1942, op. cit.*, p. 40.

82 Lettre à Christiane Persyn, 1941, citée par Christiane Persyn, *Une grande éducatrice, Madame Eidenschenk-Patin, 1864-1942, op. cit.*, p. 20-24.

« Une école à moi » : la reconversion de Marie Fuster dans l'enseignement libre et le service social

Privée de ressources à partir de l'automne 1916, Marie Fuster obtient l'année suivante un emploi auprès de la Croix-Rouge américaine (CRA) en tant que cheffe adjointe du bureau des réfugiés. Dans une conférence qu'elle donne à Mâcon en 1918, elle décrit le rôle de son service dans la guerre, à travers l'action des travailleurs sociaux venus apporter en France leur professionnalisme et leur expertise sous l'impulsion de la CRA⁸³. L'action sociale menée par la CRA pendant la guerre consiste en la constitution de logements sains, l'enseignement de l'hygiène, la lutte contre la mortalité infantile et la tuberculose. Elle se prolonge dans l'après-guerre. Marie Fuster milite par exemple en faveur de la diffusion des règles de la puériculture et s'empare du domaine scolaire en cherchant à améliorer les repas donnés gratuitement aux enfants dans les cantines des zones les plus sinistrées : « Ainsi alimentés, ces enfants seront mieux en état de résister aux causes multiples d'infection et de contagion qu'ils peuvent rencontrer dans leur milieu. » Elle fait de la prévention le principal moyen de lutte contre les maladies infectieuses : « la propagation de la tuberculose est due aussi en grande partie à l'ignorance et à l'incurie. [Il faut] apprendre aux populations ces multiples mais simples mesures d'hygiène qui préservent de tant de maux ».

L'intérêt de Marie Fuster pour les classes populaires n'est pas nouveau. En 1903, elle participe avec son mari à la fondation de l'Alliance d'hygiène sociale⁸⁴. En 1912, elle fait un compte-rendu de la partie hygiène scolaire à l'Exposition internationale de Dresde⁸⁵. Sans doute la mort de son fils Jean de la fièvre typhoïde à l'été 1919 constitue-t-elle aussi un élément déterminant dans son engagement contre les maladies infectieuses liées au manque d'hygiène.

À défaut de retrouver un poste dans l'Instruction publique, Marie Fuster se consacre donc, à partir des années 1920, à l'institutionnalisation du travail social. Elle rejoint son mari sur ses terres, puisque celui-ci occupe la chaire Prévoyance et assistance sociales au Collège de France. À l'instar de son épouse, Édouard Fuster est convaincu qu'il faut ouvrir aux femmes les portes de l'action sociale. Dans *La Française*, il estime qu'à l'inverse des pays anglo-saxons, la France n'est

qu'au début d'un régime de collaboration [...] des deux sexes dans la gestion des affaires communes. [...] Il [faut] que les hommes, jusqu'ici seuls gérants de la chose publique, commencent à reconnaître la valeur propre de la femme et à lui confier une part de responsabilité. [...] Si nous devons vraiment pratiquer la démocratie, [...] il est temps

83 *Annales de l'Académie de Mâcon*, Troisième série – tome XXI, Procès-verbaux des séances, 1918, p. 209-229.

84 « Composition du conseil d'administration de l'Alliance d'hygiène sociale », *La Revue philanthropique*, mai-octobre 1910. Édouard Fuster en est un temps le secrétaire général.

85 Marie Fuster, « L'hygiène scolaire à l'Exposition internationale d'hygiène de Dresde », *Revue d'hygiène et de police sanitaire*, 1912.

d'admettre que les femmes, [...] par leurs qualités propres, doivent prendre leur place dans ce service social [...]. On voudra désormais non plus les tolérer, mais les appeler⁸⁶.

Édouard Fuster pense particulièrement au métier d'assistante sociale qui émerge après-guerre. Les Fuster militent pour établir une formation à destination de ces futures professionnelles qui doivent être capables de mener des enquêtes dans les milieux populaires pour organiser une assistance adaptée et efficace. L'expérience de Marie Fuster au Bureau des Réfugiés de la CRA constitue pour elle un tremplin dans sa reconversion dans le travail social. Elle joue un rôle majeur dans la fondation la sixième école française du travail social en 1926. L'École d'action sociale familiale dépend des œuvres du Moulin-Vert, un ensemble d'initiatives philanthropiques fondées au début du siècle par l'abbé Viollet, que son passé dreyfusard rapproche de Marie Fuster. Cette dernière en devient la directrice des études jusqu'au milieu des années 1930. Ses élèves étudient l'élaboration d'un budget familial, les règles de la prévoyance et de l'assistance sociales, la législation du travail et du logement. Marie Fuster s'occupe particulièrement des rapports entre la famille et les institutions d'éducation⁸⁷, mais elle donne aussi un enseignement de culture générale où elle est toujours aussi iconoclaste, puisqu'elle fait étudier aussi bien le Sillon de Sangnier – condamné par le pape en 1910 à cause de son modernisme social – que les textes de Karl Marx⁸⁸.

En 1928, une Conférence internationale de service social se tient à Paris. Le couple Fuster y participe activement. Marie Fuster est d'ailleurs désignée l'année suivante comme la représentante des six écoles françaises de service social. Elle milite alors aux côtés de son mari pour obtenir de l'État la reconnaissance d'un diplôme d'assistante sociale différent du diplôme d'infirmière. En 1931, Serge Gas, directeur de l'hygiène et de l'assistance au ministère de la santé, « impressionné par les rapports faits sur la situation de chaque pays dont Mme Fuster assure la traduction, active l'étude du projet de diplôme d'État⁸⁹ ». Le diplôme est finalement mis sur pied en 1932, l'État validant officiellement l'existence d'un nouveau métier dans le domaine du travail social.

L'un des derniers textes dont on dispose de la main de Marie Fuster date de 1936. À 68 ans, elle est encore présentée comme la directrice de l'École sociale familiale lors de la Troisième conférence internationale de service social à Londres. Elle expose les effets du chômage en France et plaide en faveur d'une réforme sociale radicale pour venir en aide aux sans-emplois⁹⁰.

Parallèlement à son action à l'École sociale familiale – qui, bien que née dans le giron catholique, applique la neutralité religieuse –, Marie Fuster s'investit dans l'Association du mariage chrétien fondée par Chaptal et Viollet en 1918. Lors du congrès de 1923, elle évoque le rôle de la

86 Édouard Fuster, « L'éducation des femmes et leur rôle dans les services publics », *La Française*, 22 octobre 1921.

87 Brigitte Bouquet, « École d'action sociale familiale », *Vie sociale*, n°1-2, 1995, p. 31.

88 Témoignage d'une ancienne élève cité *in Ibid.*, p. 34.

89 Simone Boyer, Christine Rater-Garcette, « Le Comité d'entente des écoles de service social », *Vie sociale*, n°1-2, 1995, p. 120.

90 *Compte-rendu de la Troisième conférence internationale du service social*, Londres, 12-18 juillet 1936, Le Play House Press, 35, Gordon Square, London, WCI, 1938, p. 584 et p. 599.

mère dans l'éducation des enfants⁹¹ ; quatre ans plus tard, elle s'exprime au sujet de l'instruction des fiancés, où elle prend la parole juste après son ancienne collègue du Collège Sévigné, Madeleine Daniélou⁹². Ses prises de parole sont très nombreuses au cours des années 1920⁹³. Elle répète les convictions qui ont toujours été les siennes au sujet de l'éducation des jeunes filles :

J'ai fait toute ma carrière dans les écoles normales, où se préparent, vous le savez, les futures institutrices. [Comme à mes anciennes élèves, je vous dis :] Développez votre intelligence, augmentez votre culture, travaillez chaque jour à acquérir plus de bon sens, plus de jugement, plus de solidité d'esprit⁹⁴.

Marie Fuster se refuse à présenter la maternité comme un sacrifice : « combien de fois cet esprit de sacrifice n'a-t-il pas pour résultat l'annihilation de celle qui se sacrifie ? [...] Elle ne réfléchit plus, elle ne lit plus, elle ne pense plus. Ne lui demandez pas ce qu'elle pense sur un sujet [...] : elle n'a plus d'autre opinion que celle de son mari [...]. Sa personnalité a sombré. » Forte de ces convictions, Marie Fuster croit plus que jamais en les vertus de l'instruction féminine.

En 1899, alors qu'elle était en conflit avec son administration, Marie Baertschi repoussait, pleine de regrets, la direction d'un cours secondaire : « Je l'ai tant caressé ce rêve d'avoir une école à moi, où j'essaierais de faire de l'éducation, au sens où j'entends ce mot. J'y aurais fait quelque bien, je le crois ; je ne l'ai pas pu, et maintenant je ne le pourrai jamais⁹⁵ ». C'est finalement dans les années 1920, et dans l'enseignement libre, qu'elle réalise son rêve en dirigeant enfin sa propre école en toute indépendance. Elle garde en vue le sort des classes populaires et reste ainsi fidèle à « l'esprit de Fontenay ». Oratrice de grand talent, elle investit les congrès catholiques après être montée à la tribune des universités populaires quelques décennies plus tôt. Malgré sa conversion retentissante, Marie Fuster défend en 1930 les mêmes valeurs qu'en 1900 : le culte de l'intelligence, la foi en le progrès social, l'idéal de tolérance et le respect de la dignité individuelle. En outre, elle garde dans sa vieillesse la liberté de ton qui caractérisait sa jeunesse.

Veuve depuis sept ans, elle décède en 1942. À la différence de Pauline Kergomard, de Jeanne Desparmet-Ruello et d'Albertine Eidenschenk, Marie Fuster n'a jamais été décorée de la légion d'honneur. Son anticonformisme foncier et sa conversion au catholicisme lui ferment les portes de toute reconnaissance officielle du ministère de l'Instruction publique, ce qui, de toute façon, ne semble jamais avoir été l'objectif de cette fonctionnaire très indépendante qui avait jadis professé toute son horreur pour l'administration⁹⁶.

91 « Congrès de l'association du mariage chrétien », *La Croix*, 27 février 1923.

92 « Cinquième congrès national du mariage chrétien », *La Croix*, 29 avril 1927.

93 Voir son discours « Une autre grande victime du divorce : l'amour », au VI^e congrès national de l'AMC en 1928 (*La Croix*, 17 mai 1928) et « Le mariage de compagnonnage », *La Croix*, 2 mai 1930.

94 « Le rôle de la femme au foyer », *La paroisse et la famille. Compte rendu des travaux du V^e Congrès de l'AMC*, (30 avril – 2 mai 1927), Paris, Secrétariat de l'Association du mariage chrétien, 1927, 228 p., p. 161-164.

95 Lettre de Marie Baertschi à Ferdinand Buisson, sans date, sans doute automne 1899, fonds Ferdinand Buisson, Bibliothèque de la Société de l'histoire du protestantisme français, 022Y/2-3.

96 Lettre à Ferdinand Buisson, 2 novembre 1899.

Conclusion générale

Apports de cette thèse

Dans son ouvrage *Écrire l'histoire des femmes et du genre*, Françoise Thébaud invite historiens et historiennes à saisir les femmes « comme agents de l'histoire, dans leur résistance diffuse, leurs gestes ou leurs actions positives [et à] faire apparaître une identité féminine et une capacité d'autonomie des femmes dans des domaines mixtes et plus encore dans des domaines qui leur sont propres¹ ». C'est cet objectif qui a été poursuivi au cours de ce travail sur les intellectuelles engagées dans la défense de l'école laïque. Leur émergence au tournant du XIX^e et du XX^e siècle est un moment décisif dans la bataille symbolique que constitue la prise de parole publique au féminin. Comme le rappelle Juliette Rennes, deux historiographies antithétiques ont labouré ce champ : « L'une fait de la femme une passive bénéficiaire du mouvement progressif d'égalisation. L'autre insiste sur la multiplicité des résistances et la continuité des luttes nécessaires pour obtenir une place dans les institutions méritocratiques² ». C'est dans la seconde perspective que cette thèse s'inscrit. Elle montre comment une élite féminine, en s'emparant des opportunités ouvertes par la méritocratie républicaine, subvertit le rôle social et professionnel qui lui avait été reconnu pour s'imposer dans des espaces jusqu'alors monopolisés par les hommes.

Pour ce faire, cette thèse a poursuivi plusieurs ambitions méthodologiques. Entre analyse des idées et attention portée aux itinéraires individuels, le défi consistait à retracer des trajectoires d'intellectuelles en les inscrivant dans les bouleversements institutionnels et politiques d'une époque. L'objectif était d'éviter tout catalogue de portraits et de montrer comment ces itinéraires dialoguent et s'entrelacent à la Belle Époque. La difficulté consistait à désanonymiser quelques intellectuelles et à rendre le lecteur capable de les identifier dans une masse de noms méconnus de l'historiographie. Il s'agissait aussi, en adoptant le postulat de la sociologie de la connaissance selon lequel « la pensée est solidaire de l'être social³ », de montrer que les productions intellectuelles sont le résultat de l'histoire de vie des individus et de l'environnement dans lequel ils évoluent.

Les parcours spirituels des intellectuelles au cœur de cette thèse permettent par exemple de mieux comprendre la manière dont elles abordent la question de la laïcité. Comme le sous-entendait René Rémond, l'engagement laïque n'est aucunement la traduction d'une indifférence religieuse, mais au contraire le signe d'un surinvestissement des questions spirituelles⁴. Le nombre d'intellectuelles étudiées ici qui ont changé de croyance religieuse au cours de leur vie est en effet frappant. Il témoigne de la place que la question occupe dans leur vie intime. Le tableau ci-après démontre aussi la surreprésentation des minorités religieuses dans l'engagement pour l'école laïque.

1 Françoise Thébaud (préface d'Alain Corbin), *Écrire l'histoire des femmes et du genre*, *op. cit.*, p. 86.

2 Juliette Rennes, *Le mérite et la nature*, *op. cit.*, p. 219.

3 Gábor Tverdota, « “Intellectuels librement attachés” : jalons pour une réévaluation de la sociologie de l'intelligentsia de Karl Mannheim », *Cahiers du GRM* [En ligne], 6 | 2014, mis en ligne le 26 décembre 2014, consulté le 30 septembre 2016, <http://grm.revues.org/517>.

4 Cité par Jacqueline Lalouette, (préface de Maurice Agulhon), *La Libre-Pensée en France*, *op. cit.*, p. 45.

Évolution spirituelle des intellectuelles engagées pour l'école laïque⁵

<u>Nom (par ordre de naissance)</u>	<u>Évolution</u>
Clarisse Coignet	Famille en partie de tendance catholique → protestantisme libéral.
Mathilde Salomon	Élevée dans le judaïsme → athéisme.
Pauline Kergomard	Élevée dans le protestantisme → agnosticisme.
Jeanne Desparmet-Ruello	Élevée dans le catholicisme → athéisme.
Odette Laguerre	Reste agnostique toute sa vie.
Marie Dugard	Élevée dans le catholicisme → protestantisme.
Albertine Eidenschenk	Élevée dans l'indifférence religieuse → devenue catholique et mystique pendant l'enfance et l'adolescence → agnostique à l'âge adulte.
Marie Baertschi-Fuster	Élevée dans l'indifférence religieuse → conversion tardive au catholicisme.
Jeanne Crouzet-Benaben	Foi catholique lorsqu'elle est enfant et adolescente → agnosticisme.

Cette thèse aspirait aussi à utiliser la catégorie de l'intellectuelle comme moyen de décroiser plusieurs historiographies jusqu'alors séparées. En étudiant des itinéraires individuels, il s'agissait de faire dialoguer des travaux à dominante politique, des recherches d'histoire sociale et des études relevant plutôt de l'histoire religieuse au sujet de la construction de la laïcité et de l'histoire des minorités religieuses. En ce qui concerne l'histoire de l'éducation, l'objectif était de se détacher d'une approche des institutions scolaires fondée sur la division par ordre, la plupart des travaux s'intéressant soit à l'enseignement primaire, soit au secondaire ou au supérieur. Il s'agissait aussi de rompre avec une tendance à traiter hermétiquement l'enseignement public et l'enseignement libre. Ces divisions n'ont en effet plus cours lorsqu'on analyse les réseaux de sociabilité des intellectuelles étudiées ici. Ainsi, au sein de la Ligue de l'enseignement se côtoient Pauline Kergomard, inspectrice générale des écoles maternelles, Mathilde Salomon, directrice d'une institution libre et laïque relevant de l'enseignement secondaire, Jeanne Desparmet-Ruello, directrice d'un lycée de jeunes filles, Marie Baertschi, professeure d'école normale et Marie Dugard, professeure de lycée. Bien qu'évoluant dans des institutions scolaires très différentes, ces intellectuelles militent ensemble dans le sillage du dreyfusisme.

Cette étude ambitionnait aussi de poser un nouveau regard sur l'histoire de la Troisième République. Il s'agissait de s'intéresser à la manière dont des intellectuelles, bien qu'évincées de la citoyenneté active, conçoivent cette forme politique. Dans leur univers mental, la République est un idéal d'inspiration humaniste auquel elles s'identifient. La plupart d'entre elles sont par ailleurs issues des classes moyennes laborieuses que Gambetta appelait les « couches nouvelles » et qui forment la base sociale du régime. Ces intellectuelles constituent par ailleurs une communauté morale soudée autour du projet laïque. Quand il évoque ces enseignantes, Patrick Cabanel constate

⁵ Certaines évoluent vers *l'athéisme* et manifestent la certitude de l'absence de Dieu. Celles considérées comme *agnostiques* n'ont rien manifesté de si radical mais vivent éloignées de la foi religieuse.

ainsi qu'« il y avait entre elles et le régime une correspondance profonde⁶ ». Aussi exceptionnelles qu'elles soient, ces intellectuelles sont donc les porteuses d'une vision du monde et d'une culture professionnelle partagées. Elles sont aussi les porte-paroles d'intérêts communs à tout un groupe de femmes. L'analyse de leur parcours offre donc quelques prises pour atteindre une communauté féminine plus large et le plus souvent muette.

Une des ambitions de ce travail consistait aussi à adopter une approche politique des questions d'éducation, en montrant comment le contexte conditionne les pratiques quotidiennes d'enseignantes convaincues que l'école est le lieu où se joue l'avenir du pays et qui s'engagent pour cela dans une réflexivité permanente sur leurs choix pédagogiques. Les rapports d'inspection, les conflits avec la hiérarchie, les souvenirs d'anciennes élèves ont permis de glisser un regard dans les salles de classe. Mais l'objectif était surtout de retrouver ces enseignantes, directrices et inspectrices, hors de l'école, car c'est au contact de l'espace public que ces dernières deviennent des intellectuelles. Pour catégoriser ce concept, il a fallu étudier les conditions d'émergence de ces personnalités publiques : création d'opportunités scolaires et professionnelles pour les femmes ; développement d'espaces de parole féminins ou mixtes ; acquisition d'une expertise sur les questions scolaires devenues centrales dans les débats de société. À travers l'analyse de ces trajectoires, il s'agissait d'étudier la formation intellectuelle et professionnelle de quelques femmes, les espaces dans lesquels elles s'expriment, l'image sociale qu'elles véhiculent, la manière dont elles acquièrent une légitimité dans les débats et les stratégies qu'elles mettent en place pour contourner leur exclusion de la sphère politique. En commençant cette étude au seuil des années 1880 – voire avant, dans certains développements –, le but était d'étudier l'intellectuelle non pas uniquement au moment où elle est une figure reconnue et influente, mais à travers son processus de construction sur un temps plus long.

L'intellectuelle est-elle condamnée à être féministe ?

Alors que ce travail se promettait d'étudier les intellectuelles actives dans les débats relatifs à l'école, l'enquête s'est irrémédiablement acheminée sur la piste du féminisme, comme s'il était de l'essence même de l'intellectuelle de s'engager pour l'amélioration du sort des femmes. La manifestation la plus commune de ce féminisme a paru résider dans la manière dont ces intellectuelles conçoivent l'éducation des filles. Ainsi, alors que les lois des années 1880 apparaissent à beaucoup d'hommes comme l'indépassable accomplissement de la promesse d'instruire les filles autant que les garçons, les intellectuelles qui ont elles-mêmes bénéficié de ces nouveautés dans leur jeunesse considèrent que ces institutions ne sont qu'une ébauche à parfaire.

Par exemple, lorsqu'avec un regard rétrospectif, Pauline Kergomard analyse les débats sur le secondaire féminin au moment des lois scolaires, elle constate que Camille Sée « n'était pas

6 Patrick Cabanel, *Le Dieu de la République*, op. cit., p. 248.

féministe, au sens que nous donnons à ce mot⁷ » et qu'il ne voulait pas faire de ses lycées les fabriques d'une nouvelle identité féminine. Cependant, selon l'inspectrice générale, « [sa] loi fut votée : la vérité marche ». Pauline Kergomard est en effet convaincue qu'en accédant au savoir, les femmes prennent conscience de la domination qu'elles subissent : l'instruction constitue donc l'essence de leur libération. Par les lois scolaires, le régime aurait donc fourni malgré lui aux femmes des armes pour remettre en cause les inégalités de sexe.

Jeanne Crouzet-Benaben plaide de son côté pour une modernisation de la scolarisation des filles. Selon elle, les justifications mobilisées dans les années 1880 pour limiter l'instruction féminine ne tiennent plus : il n'est plus possible d'éduquer les femmes dans l'unique objectif d'en faire des mères et des épouses. Pour elle, « l'œuvre de 1880 est dépassée, les idées, comme les mœurs, ont fait leur chemin. La femme n'est plus considérée comme le complément de l'homme, mais comme son égale. Il ne faut plus l'élever pour lui, mais “la rendre à elle-même”⁸ ». On voit ici un glissement net entre un féminisme « relationnel⁹ », visant à instruire les femmes pour les rendre aptes à des fonctions sociales spécifiques, et un féminisme « individualiste », qui met en avant le droit des femmes à être traitées de la même manière que les hommes, en tant que personnes humaines. La plupart des intellectuelles étudiées dans cette thèse mobilisent conjointement des arguments appartenant à ces deux sensibilités, selon l'auditoire auquel elles s'adressent. Mais plusieurs amorcent au cours de leur vie une évolution d'un féminisme « relationnel » à un féminisme « individualiste ». C'est le cas d'Albertine Eidenschenk, qui écrit en 1904 :

Discours au Parlement, discours d'inauguration des lycées de filles ou d'écoles, c'est toujours la même doctrine : il faut à l'homme une compagne capable de le comprendre et de lui venir en aide ; il faut aux enfants une mère qui soit une éducatrice intelligente. Mais que l'âme féminine soit faite comme celle de l'homme pour comprendre et aimer la vérité en dehors de tout intérêt immédiat [...] c'est ce que personne n'a encore dit d'une manière officielle¹⁰.

En sus de leur volonté d'offrir aux filles une instruction digne de ce nom, les intellectuelles étudiées ici s'engagent dans un double combat contre la morale catholique et contre la prudence républicaine, aussi attachées l'une que l'autre à conserver intactes les hiérarchies entre les sexes. En effet, les hommes républicains n'envisagent pas la laïcisation de l'instruction des filles comme un instrument d'émancipation. Au contraire, cette laïcisation se fait au prix d'« un renchérissement sur la moralité : il s'agi[t] de prouver que les catholiques [ont] tort d'agiter le spectre de l'immoralité

7 Pauline Kergomard, « À travers l'éducation, l'enseignement secondaire des jeunes filles », *La Fronde*, 25 septembre 1898.

8 Jeanne P. Crouzet-Benaben, « BESJ », *Revue universitaire*, 15 novembre 1910.

9 Voir Karen Offen, « Defining Feminism : A Comparative Historical Approach », art. cit.

10 A. Eidenschenk, « La femme nouvelle – culture morale », *La Femme nouvelle*, 15 avril 1904.

laïque¹¹ ». Dans ces circonstances, prendre la défense de la coéducation à l'école primaire et dans les lycées ou prôner l'instruction sexuelle, c'est contrevenir à l'injonction au moralisme qui caractérise l'instruction laïque et faire de l'école la matrice d'une émancipation féminine.

Le constat n'est pas fondamentalement différent chez les rares intellectuelles catholiques étudiées ici : en raison de leur audace, Mère Marie du Sacré-Cœur et la vicomtesse d'Adhémar sont accusées de féminisme par leurs détracteurs, la religieuse étant même considérée comme un bas-bleu¹². Les militantes de l'école laïque voient dans leur combat la timide pénétration de l'idée d'égalité des sexes dans l'Église catholique, qui apparaît à leurs yeux comme intrinsèquement « laïque » et « républicaine ». Mais contrairement à ce dont les intellectuelles de tendance libre-penseuse sont convaincues, l'intérêt pour les droits des femmes n'a rien d'exclusivement laïque, comme l'explique Karen Offen : « le féminisme ne peut être vu comme un sous-ensemble consubstantiel à aucune idéologie, qu'elle soit catholique, protestante, juive, libérale, socialiste ou marxiste (même si historiquement une critique féministe a émergé dans chacune de ces traditions en posant la question première : “qu'en est-il des femmes ?”)¹³ ». Ainsi, une figure comme Madeleine Daniélou, sans se déclarer féministe, témoigne du potentiel de réflexion et de rénovation du catholicisme au sujet de l'instruction féminine. Les trajectoires de Mère Marie du Sacré-Cœur et de Mme d'Adhémar démontrent qu'il existe un désir simultané d'amélioration de l'instruction féminine chez les catholiques et chez les laïques. L'existence de ces personnalités dissidentes au sein de l'institution ecclésiale permet de montrer que l'enseignement catholique, loin de n'être que l'antithèse obscurantiste de l'école laïque, fut, dans les dix années qui précédèrent la Grande Guerre, un aiguillon pour la rénovation des lycées féminins.

Si la dénonciation des inégalités entre les sexes dans l'instruction pousse nombre d'intellectuelles à adopter un discours féministe, ce n'est pas le seul moteur de leur engagement. Leur féminisme s'explique aussi par leur expérience personnelle. En brigant des postes de prestige et en prenant la parole sur la scène publique, toutes font l'expérience de la transgression et sont confrontées à l'hostilité dont se paie toute manifestation d'ambition féminine. Les intellectuelles sont donc, d'une manière ou d'une autre, forgées par l'antiféminisme. Dans le chapitre du *Deuxième Sexe* consacré à la femme indépendante, Simone de Beauvoir montre combien, par son existence même, l'intellectuelle constitue une remise en question du modèle patriarcal. Grâce à un travail qu'elle considère comme un moyen d'accomplissement personnel, elle franchit la distance qui la sépare des hommes : « elle cesse d'être une parasite [et] le système fondé sur sa dépendance

11 Anne Martin-Fugier, *La Bourgeoise*, op. cit., p. 262.

12 Han Ryner la mentionne dans son livre sur les bas-bleus : « Non, je ne massacrerai pas sœur Marie du Sacré-Cœur. J'éviterai le sacrilège de toucher à une nonne. [...] Qu'elle continue donc à mendier pour bâtir son école normale de religieuses. Je l'abandonne aux foudres de Monseigneur Turinaz. », in *Le massacre des Amazones*, Chamuel, Paris, s.d. [autour de 1900], 300 p., p. 252.

13 Karen Offen, « Defining Feminism: A Comparative Historical Approach », art. cit. : « feminism must be viewed as not intrinsically a subset of any [...] ideology, whether Catholic or protestant Christian, Judaic, liberal, socialist, or Marxist (although historically a feminist critique has emerged within each of these traditions by initially posing the question : “And what about women?”) ».

s'écroule ; entre elle et l'univers il n'est plus besoin d'un médiateur masculin¹⁴ ». L'intellectuelle dédaigne l'invisibilité d'une destinée domestique et refuse de déléguer sa parole aux hommes. Nécessairement subversive, sa prise de parole, par les réactions de défiance qu'elle engendre, provoque ou conforte sa conviction de l'injustice des rapports de sexe et la conduit nécessairement sur la route du féminisme. De plus, amenée à côtoyer de plus près les hommes dans les nouveaux espaces où elle pénètre, elle ne croit plus aussi inconditionnellement à leur suprématie, constatant tous les vices que la masculinité dominante porte en elle¹⁵. Dans une approche mâtinée de marxisme, Marie-Christine Kok-Escalé considère elle aussi que l'engagement féministe est consubstantiel à la définition de l'intellectuelle : « L'intellectuel(le) c'est celui ou celle qui, engagé(e) sur la place publique, surveille les pouvoirs. [...] Or, le pouvoir appartient aux hommes ; faire office de femme intellectuelle, c'est donc lutter contre le patriarcat traditionnel, c'est critiquer les hommes à propos de la façon dont ils gèrent la société¹⁶. »

Les intellectuelles étudiées ici s'inscrivent aussi dans la mouvance féministe dans la mesure où elles partagent une « conscience féminine », voire « féministe¹⁷ » : qu'elles le déclarent ouvertement ou non, elles parlent presque toujours au nom des femmes, et refusent, avec plus ou moins de virulence, « la prétention des hommes à définir ce qui est le meilleur pour les femmes sans les consulter¹⁸ ». Toutes ces intellectuelles abordent les questions spécifiquement féminines, où elles considèrent avoir tout particulièrement voix au chapitre.

Pourtant, parmi elles, quelques-unes hésitent à se dire féministes voire se déclarent franchement hostiles au féminisme, comme Marguerite Aron. Simone de Beauvoir a décortiqué le mécanisme par lequel des femmes agissent contre les intérêts de leur sexe : « Refuser d'être l'Autre, refuser la complicité avec l'homme, ce serait pour elles renoncer à tous les avantages que l'alliance avec la caste supérieure peut leur conférer. [...] L'homme qui constitue la femme comme un *Autre* rencontrera donc en elle de profondes complicités¹⁹. »

Par ailleurs, si la plupart des intellectuelles étudiées ici rejoignent les rangs féministes, elles veillent à se conformer à ce qui est attendu d'une femme. Elles s'excusent de prendre la parole²⁰ ; hésitent à s'exprimer dans les réunions mixtes²¹ ; louent la liberté féminine outre-Atlantique, tout en la considérant impossible en France²² ; se méfient du travail féminin et de la dislocation de la

14 Simone de Beauvoir, *Le Deuxième Sexe*, tome II, Paris, Gallimard, 1986, p. 587.

15 *Ibid.*, p. 602.

16 Marie-Christine Kok-Escalé, « Féminisme et sémiotique : les intellectuelles en France, un engagement spécifique ? », art. cit.

17 Dans « Defining Feminism: A Comparative Historical Approach », art. cit., Karen Offen parle de « female consciousness » et définit la « feminist consciousness » comme le fait de voir « women's collective situation in the culture as unjust ».

18 *In Ibid.* : « men's claims to define what is best for women without consulting them ».

19 Simone de Beauvoir, *Le deuxième sexe*, tome I, Paris, Gallimard, 1986, p. 23-24.

20 Voir Denise Billotey, « Discours à la distribution des prix de l'école supérieure de jeunes filles Edgar Quinet », *Revue pédagogique*, décembre 1897.

21 Comme Mathilde Salomon au CSIP.

22 Comme Marie Dugard de retour de son voyage d'études.

famille, conséquence de l'absence maternelle²³ ; considèrent que les femmes ont par essence le devoir de soigner les autres²⁴ ; s'insurgent des méthodes des féministes les plus radicales, notamment celles qui prennent les suffragettes pour modèles²⁵, etc. Rares sont celles, comme Jeanne Desparmet-Ruello, qui invitent ouvertement les femmes à la révolte et osent rompre avec les codes sociaux. Si la plupart des intellectuelles entendent demeurer pleinement femmes, c'est souvent dans le but – conscient ou non – d'« aborder l'autre sexe avec le maximum de chances²⁶ ». Il est vrai que les rares expériences d'anticonformisme féminin au début du XX^e siècle sont peu prometteuses. Madeleine Pelletier, qui avait décidé de porter le costume masculin – « Mon costume dit à l'homme : “Je suis ton égale”²⁷ » – est internée à la veille de la Seconde Guerre mondiale. Elle écrit à Hélène Brion : « C'est ainsi que sont traitées, en France, les femmes qui se distinguent d'un point de vue intellectuel. [Arria Ly] s'est suicidée et je suis dans un asile de fous²⁸ ».

Les intellectuelles de la Belle Époque louvoient donc entre manifestation d'audace et recherche de consensus : pour faire admettre leurs idées considérées comme subversives au sujet de l'instruction des filles, de la coéducation, de l'instruction sexuelle, du pacifisme ou de la laïcité, elles doivent d'abord veiller à ne pas effrayer les décideurs. La plupart d'entre elles évitent donc toute forme de masculinisation, puisque cette attitude cristallise l'angoisse des hommes. Pauline Kergomard, par exemple, se dit « féministe-féminine²⁹ ». L'analyse des trajectoires de ces intellectuelles permet de mettre en avant la pluralité du féminisme et de distinguer un féminisme politique, qui passe par la revendication de nouveaux droits (citoyenneté complète, reconnaissance salariale, etc.) et un « féminisme pratique³⁰ », selon la formule de Rémi Cazals, qui désigne par-là la liberté de ton et de mouvement que certaines femmes réussissent à adopter dans une société encore très patriarcale. Ces velléités d'indépendance féminine et d'affirmation de soi s'accompagnent toujours de stratégies de légitimation auxquelles les femmes ne peuvent pas échapper, à la différence de leurs homologues masculins. Plusieurs décennies plus tard, les choses n'ont pas beaucoup changé, comme l'explique Simone de Beauvoir :

Si je veux me définir je suis obligée d'abord de déclarer : “Je suis une femme” ; cette vérité constitue le fond sur lequel s'enlèvera toute autre affirmation. Un homme ne commence jamais par se poser comme un individu d'un certain sexe : qu'il soit homme, cela va de soi. [...] Il est entendu que le fait d'être un homme n'est pas une singularité ; un homme est dans son droit en étant homme, c'est la femme qui est dans son tort³¹.

23 C'est entre autres le cas de Pauline Kergomard.

24 Voir Marie Baertschi, « Questions féminines », *L'Écho de la semaine politique et littéraire*, 7 janvier 1900.

25 Pauline Kergomard se plaint en 1909 de l'irruption brutale de la suffragiste Séverine dans une réunion.

26 Simone de Beauvoir, *Le deuxième sexe, tome II, op. cit.*, p. 593.

27 Citée par Joan W. Scott, *La citoyenne paradoxale, op. cit.*, p. 190.

28 Citée *in Ibid.*, p. 209. Elle est accusée d'avoir aidé une fillette de 13 ans violée par son frère à avorter.

29 Pauline Kergomard, « L'éducation des filles dans une démocratie », *La Fronde*, 7 décembre 1899.

30 Rémi Cazals, « L'intellectuel protestant était un couple, Jules et Marie-Louise Puech », *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français*, vol. 149, juillet-août-septembre 2003, p. 591-610.

31 Simone de Beauvoir, *Le deuxième sexe, tome I, op. cit.*, p. 16.

Le constat de Simone de Beauvoir s'applique parfaitement aux intellectuelles qui s'expriment au tournant du XIX^e et du XX^e siècle. Elles parlent toujours soit « en tant que femmes », au nom de compétences dites particulières, soit « bien qu'elles soient femmes », sur des sujets non féminins. Leur appartenance au sexe féminin les précède dans toute prise de parole.

Des femmes dans une République d'hommes : une manière spécifiquement féminine d'agir en intellectuelle ?

Les intellectuelles qui sont au centre de cette thèse sont à la fois *dans* et *hors* de la République. Dans la République, car c'est à elles qu'est confiée l'éducation républicaine de la jeunesse. Hors de la République, car en tant que femmes, elles ne bénéficient pas de tous les droits politiques. Elles hésitent donc constamment entre gratitude envers un régime qui leur a offert une carrière – elles sont, dans une certaine mesure, des « parvenues » de la République, à qui elles doivent leur situation – et critique envers le conservatisme de ses dirigeants. À leurs yeux, il est évident que la République n'a pas rempli toutes ses promesses. Les intellectuelles sont des « Madame Quand même³² ».

Si certaines intellectuelles abondent les rangs suffragistes, beaucoup cultivent une certaine distance envers la politique et prennent le contrepied ce qui apparaît comme l'incarnation des dérives de la masculinité. Toutes se font un point d'honneur à ne pas imiter les hommes³³. Elles désirent incarner une manière féminine d'être intellectuelles. Marie Baertschi déclare ainsi :

J'ai beaucoup trop haute opinion de la femme pour vouloir jamais en faire une copie plus ou moins réussie de l'homme. Ah ! certes, je veux des droits pour les femmes, ou plutôt un droit, celui d'être des femmes, non pas des choses, non pas des poupées, mais des personnes humaines, c'est-à-dire des raisons, des consciences, des volontés [...] mais tout ce qui ne vise qu'à faire d'elles des doublures des hommes m'irrite et m'indigne³⁴.

Ce refus de l'imitation du masculin se manifeste aussi dans une « éthique de la plume » revendiquée comme féminine. Ainsi, aucun des textes étudiés dans cette thèse ne laisse apparaître la moindre injure : une telle pratique est considérée comme une manifestation de la masculinité toxique. Dans la même logique, Pauline Kergomard refuse de nommer ses adversaires, considérant que l'attaque *ad hominem* ne fait pas avancer les débats : « c'est avec intention que je ne nomme

32 Surnom donné à Maria Vérone lorsqu'après un vote au Sénat contre le suffrage féminin, elle s'était écrié : « Vive la République quand même ! ».

33 Comme l'écrit Florence Rochefort : « La critique féministe présente volontiers la République comme un régime détourné par les hommes à leur profit. Les républicains sont renvoyés à leur appartenance de sexe. » (« La République des féministes », in Vincent Duclert, Christophe Prochasson (dir.), *Dictionnaire critique de la République*, op. cit., p. 333-338.)

34 Marie Baertschi, « Questions féminines », *L'Écho de la semaine politique et littéraire*, 7 janvier 1900.

personne, fermement décidée que je suis à rester sur le terrain des principes³⁵ ». On ne peut par ailleurs qu'être frappé du fait que, tout en évoquant constamment l'affaire Dreyfus, les intellectuelles ne la citent presque jamais, sans doute de manière à contourner la violence polémique qui lui est associée. Formées dans le culte de l'argumentation rationnelle et étayée, elles refusent d'imiter les plumes masculines qui sévissent dans la presse à une époque où les grands titres font étalage de leur violence polémique. À la fin du XIX^e siècle, « les attaques personnelles, les injures, sont le piment dont journalistes et journaux se servent pour attirer le lecteur³⁶ ». À l'inverse, les intellectuelles veulent incarner une féminité digne. Florence Rochefort constate ainsi que si *La Fronde* s'aventure dans le registre polémique, elle veille à ne « jamais se commettre dans l'injure dénoncée régulièrement comme une pratique journalistique masculine inacceptable³⁷ ». Même Jeanne Desparmet-Ruello, sans doute la plus virulente dans ses prises de position, ne recourt jamais à l'injure : la violence de ses propos résulte d'une argumentation appuyée sur des preuves indéniables de la duplicité des parlementaires.

Tout en revendiquant une certaine « éthique de la plume » contre les travers du journalisme masculin, plusieurs de ces intellectuelles refusent de mettre en avant leur féminité. À la différence de Marguerite Durand, qui aimait à dire que les réussites du féminisme en France devaient beaucoup à ses cheveux blonds, Pauline Kergomard, toute féministe *féminine* qu'elle soit, refuse que Jane Misme, directrice de *La Française*, publie sa photographie : « Je ne veux pas que mon portrait soit reproduit. J'ai la haine de ce genre de publicité qui fait du tort à nos idées ; je suis navrée que les femmes aient adopté ce système qui me déplaît même pour les hommes³⁸. »

Si les intellectuelles cherchent à se présenter comme des modèles en matière d'éthique de la controverse et à incarner un nouveau journalisme, il en va de même lorsqu'il s'agit de faire fonctionner, à petite échelle, la démocratie. Ainsi, au sein de la Ligue de l'enseignement, les membres du Comité des dames sont très attachées à un fonctionnement collectif et se méfient de toute captation de l'autorité par une seule personne. Elles font exception dans l'association, qui repose globalement sur une conception notabiliaire de la politique. De même, les élections de femmes au CSIP sont précédées de concertations visant à désigner le plus impartialement possible la meilleure candidate, qui, en contrepartie, sollicite constamment ses électrices pour obtenir leur aval avant de présenter des projets de réforme en leur nom. À travers l'élection répétée d'Albertine Eidenschenk, les femmes inaugurent un mécanisme qui ressemble de près au mandat impératif, la candidate ayant à cœur de représenter le plus rigoureusement possible ses mandantes. La logique est la même lorsque Pauline Kergomard remet spontanément sa démission afin de ne pas trahir la confiance placée en elle par ses électeurs. À notre connaissance, rien de similaire n'existe de manière aussi systématique chez les hommes membres du CSIP. Exclues de la République, les

35 Pauline Kergomard, « Choses de l'enseignement », *La Fronde*, 12 août 1899.

36 Marc Martin, *Médias et journalistes dans la République*, Paris, Odile Jacob, 1997, p. 108.

37 Florence Rochefort, « Dreyfusisme et femmes nouvelles », art. cit.

38 Pauline Kergomard à Jane Misme, 3 octobre 1909, fonds Jane Misme, BMD (album 1-5, carton 1-7).

intellectuelles se montrent plus dignes d'elle que les républicains eux-mêmes³⁹. Bien qu'évincées du processus politique, elles savent que la République est leur planche de salut. Selon Ivan Jablonka :

même si elle est parfois instrumentalisée par les hommes, la démocratie offre un cadre politique et intellectuel à l'émancipation des femmes. [...] La démocratie est à la fois l'origine et l'aboutissement des droits des femmes. L'origine, parce qu'elle promeut l'idée que les citoyens sont égaux entre eux et détenteurs de droits inaliénables ; l'aboutissement, parce que l'émancipation de tous et de toutes est sa raison d'être⁴⁰.

Il faut dire que les intellectuelles bénéficient des avantages du régime. En mettant en avant le recrutement au concours au détriment de la cooptation entre pairs, la République ouvre les portes de la fonction publique à des catégories qui en étaient jusqu'alors exclues. Les minorités religieuses s'emparent de ces nouvelles opportunités, mais les femmes surinvestissent elles aussi leurs études et leur activité professionnelle pour compenser leur illégitimité et honorer la confiance dont elles bénéficient. Beaucoup cumulent plusieurs handicaps : elles sont souvent de confession protestante ou juive et mettent leur espoir dans un régime qui dit réprouver toute distinction entre ses citoyens. Une phrase écrite par Mathilde Salomon à son coreligionnaire Salomon Reinach démontre la vision téléologique qu'elle se fait de l'histoire, dans laquelle la République apparaît comme l'achèvement d'une lutte séculaire pour la justice et l'égalité : « Ce que tant de siècles, tant de volontés n'ont pas fini, notre République le fera-t-elle⁴¹ ? »

Occupées au quotidien à présenter à leurs élèves l'histoire des combats pour établir la République depuis la Révolution française et à faire l'éloge de la devise républicaine, les enseignantes s'approprient ces valeurs. Elles s'emparent du « discours méritocratique de la réalisation de soi par le travail personnel et [par] l'expression de dons et de talents individuels⁴² ». Puisque le rôle qui leur est assigné consiste à mettre les mœurs en cohérence avec les institutions nouvelles pour enraciner durablement le régime, elles en deviennent les propagandistes et sont par conséquent les plus susceptibles d'être affectées par ses trahisons. Pour elles, comme l'explique Nicole Mosconi, la laïcité n'a pas qu'un contenu religieux : née avec l'école gratuite et obligatoire, la laïcité désigne le « droit de tout individu scolarisé à être traité de la même façon, quelles que soient ses particularités individuelles, de race, de religion, de classe et de sexe⁴³ ».

Comme Mona Ozouf l'a montré, si les historiens de l'éducation ont exagérément mis en avant les spécificités de l'école laïque,

39 Et lorsque, comme Anna Lampérière ou Dick May, elles agissent en autocrates, elles sont désavouées par leurs homologues féminines (voir le conflit entre Dick May et Pauline Kergomard au sujet de l'Orphelinat des Armées).

40 Ivan Jablonka, *Des hommes justes, du patriarcat aux nouvelles masculinités*, Paris, Seuil, 2019, p. 306.

41 Lettre probablement écrite le 20 janvier 1901 à Salomon Reinach, fonds Salomon Reinach, Bibliothèque Méjanes, Aix-en-Provence.

42 Juliette Rennes, *Le mérite et la nature*, *op. cit.*, p. 468.

43 Nicole Mosconi, « Conclusion », in Rebecca Rogers (dir.), (préface de Geneviève Fraisse), *La mixité dans l'éducation*, *op. cit.*, p. 197-204.

il y a bien un trait au moins qui distingue radicalement de l'autre école celle que Ferry inventa : c'est qu'elle est le lieu où se gagne, se consolide et se célèbre la victoire du principe républicain sur le principe monarchique. [...] Elle enseigne la République comme une forme indiscutable, quasi naturelle, du politique. [...] L'imprégnation républicaine de la conscience enfantine, telle est sa vraie fonction⁴⁴.

Chez les enseignantes laïques se cristallise donc un des immenses paradoxes de la Troisième République : avoir fait des femmes des agents de républicanisation sans leur avoir reconnu le droit d'être pleinement citoyennes. Peu étonnant, dès lors, que certaines d'entre elles, bien qu'exclues du suffrage national, investissent d'autres élections. Empêtré dans ses paradoxes, le régime ne peut refuser leur candidature dans divers espaces, comme au CSIP. Les femmes profitent du silence qui entoure leur statut pour s'emparer de modes d'expression qui existent souvent depuis longtemps, mais qui revêtent un sens particulier en République : processus électoral, rédaction de pétitions, libre expression dans la presse, etc. La première génération des femmes formées par le nouveau régime acquiert à la Belle Époque sa pleine maturité citoyenne. C'est en tant que femmes, et plus encore en tant que féministes, que les intellectuelles remplissent une « fonction critique au service des valeurs démocratiques⁴⁵ » : c'est notamment grâce à elles qu'émanent les critiques contre le régime relatives aux discriminations de sexe.

Car, comme l'écrit Anne-Sarah Bouglé-Moalic, s'il existe des républicains « minimalistes » – qui définissent la République uniquement par ses institutions – et des républicains « maximalistes » – qui la définissent par son contenu, en se réclamant de l'héritage de la Révolution française, en se proclamant anticléricaux et ennemis d'un pouvoir exécutif fort –, aucun courant ne fait du droit des femmes une composante de la culture républicaine⁴⁶. Même ceux qui adhèrent à une définition maximaliste de la République ne cherchent jamais à inclure les femmes⁴⁷. On ne peut qu'adhérer au constat de Florence Rochefort : « La question de l'égalité des sexes transcende les oppositions traditionnelles de l'échiquier politique et celles qui se jouent autour du pacte laïque, car elle se situe à un autre niveau d'antagonisme, celui des rapports hommes/femmes⁴⁸. » C'est donc aux intellectuelles et à leurs alliés qu'on doit l'entrée de la « question des femmes » au sein de la culture républicaine. Un tel militantisme féminin au sein du républicanisme devrait interpeller l'histoire

44 Mona Ozouf, préface à la nouvelle édition de *L'école, l'Église et la République*, [1982], *op. cit.*, p. 12.

45 Marie-Christine Granjon, « L'histoire des intellectuels : synthèse et perspectives », in Michel Trebistch, Marie-Christine Granjon (dir.), *Pour une histoire comparée des intellectuels*, *op. cit.*, p. 19-37.

46 Anne-Sarah Bouglé-Moalic, *Le vote des Françaises : cent ans de débats*, *op. cit.*, p. 12. Elle emprunte la distinction entre une République minimaliste et une République maximaliste à Maurice Agulhon.

47 Ferdinand Buisson fait exception dans le parti radical. Les socialistes ne sont pas non plus féministes. Voir Florence Rochefort et Éliane Viennot, *L'engagement des hommes pour l'égalité des sexes (XIV^e-XX^e siècle)*, *op. cit.* et Alban Jacquemart (préface d'Olivier Fillieule), *Les hommes dans les mouvements féministes. Socio-histoire d'un engagement improbable*, Rennes, PUR, 2015.

48 Florence Rochefort, « L'antiféminisme à la Belle Époque, une rhétorique réactionnaire », in Christine Bard (dir.), (préface de Michelle Perrot), *Un siècle d'antiféminisme*, *op. cit.*, p.133-147.

politique. Or, de nombreux historiens ont considéré qu'une approche genrée de l'histoire de la Troisième République n'était pas pertinente, comme le déplore Joan W. Scott :

Le genre fut [longtemps] perçu comme une catégorie antithétique aux affaires sérieuses de la vraie politique. [...] L'histoire politique – qui reste toujours le mode dominant de l'interrogation historique – a été le bastion de résistance à l'inclusion de matériaux ou de questions sur les femmes et le genre⁴⁹.

Le virage à gauche des années 1900 : les intellectuelles dans le « mouvement sinistroyre »

Le « moment 1900 » représente une étape majeure dans l'apparition de la figure publique de l'intellectuelle. Ces années forment la crête écumeuse de la première vague féministe : la publication quotidienne de *La Fronde*, les différents congrès à l'Exposition universelle de Paris, les prémices de la femme nouvelle juchée sur sa bicyclette, les premières femmes en métiers d'hommes⁵⁰ sont autant de bouleversements au sujet de la place des femmes dans la société. Comme l'écrit Nicole Cadène, « les temps ont changé, [...] la présence des femmes dans l'espace public semble moins incongrue⁵¹ ». À ce contexte s'ajoutent des conditions politiques déterminantes dans la prise de parole publique des intellectuelles étudiées ici : l'affaire Dreyfus, qui semble mettre en jeu l'essence même de la République, constitue une injonction à l'action. En présentant, dans un précédent travail, Dick May comme « une femme à l'avant-garde d'un nouveau siècle⁵² », nous avons mis en avant le changement de régime d'historicité que vit cette dreyfusarde à l'entrée dans le XX^e siècle, ressenti partagé par les intellectuelles au cœur de cette thèse. À l'heure de la victoire dreyfusarde, au moment où fleurissent les initiatives d'éducation populaire et où un pont semble se bâtir entre les classes sociales, les intellectuelles républicaines sont pleines d'espoir et profitent des nouvelles conditions sociales qui leur sont offertes pour s'imposer dans l'espace public. Leur action dans les deux dernières décennies du XIX^e siècle apparaît comme une propédeutique à leur véritable entrée dans le monde intellectuel. La Belle Époque est ensuite riche en combats où elles peuvent donner de la voix : la question de l'égalisation des traitements entre fonctionnaires de l'Instruction publique, de l'accès des filles au baccalauréat, de la représentation féminine au CSIP et, bientôt, celle du suffrage des femmes, sont autant de motifs d'engagement.

Or, l'historiographie a minoré le caractère politique des modalités d'action non électorales. Les femmes se voient donc d'emblée exclues d'une histoire politique définie de manière restrictive. Il faut dire que les contemporains de ces intellectuelles n'ont pas été plus diserts que les historiens à leur propos. Elles sont ainsi évincées de l'historiographie de l'affaire Dreyfus dès ses débuts :

49 Joan W. Scott, (traduit par Éléni Varikas), « Genre : une catégorie utile d'analyse historique », *Les Cahiers du GRIF*, 1988, n°37-38, p.125-153.

50 Juliette Rennes (préface de Michelle Perrot), *Femmes en métiers d'hommes. Cartes postales 1890-1930*, Saint-Pourçain-sur-Sioule, éditions Bleu autour, 2013.

51 Hubertine Auclert, (édition par Nicole Cadène), *Journal d'une suffragiste*, Paris, Gallimard, 2021, p. 48-49.

52 Mélanie Fabre, *Dick May, une femme à l'avant-garde d'un nouveau siècle : 1859-1925*, *op. cit.*, p. 27-31.

Scheurer-Kestner ignore superbement dans ses mémoires Séverine, qui fut pourtant une des grandes chroniqueuses des procès de l'Affaire, et qui le connut et le vénéra. Marguerite Durand, directrice de la *Fronde*, n'a droit qu'à trois notes dans les sept volumes du Reinach. Par contre, quand on reconnaît la présence des femmes, l'hommage rendu est parfois étonnamment méchant : Séverine campée en « procureure générale de la sensiblerie », Marguerite Durand « au centre d'une cour d'admirateurs »⁵³.

Ces exemples témoignent de la manière dont l'avant-garde masculine du républicanisme discrédite la participation féminine à cette crise majeure de la vie politique française. Pourtant, l'Affaire est l'occasion, pour une poignée de femmes, de tenter d'intégrer une culture républicaine en refondation. Si le dreyfusisme est d'abord une éthique, les enseignantes laïques n'y ont-elles pas toute leur place, elles qui ont été formées, dans leurs couvents laïques, à incarner la morale ?

Les intellectuelles qui se jettent dans l'Affaire font l'expérience d'une intense politisation. La culture républicaine connaît alors une profonde mutation. Au refus de toute forme de discrimination religieuse – l'antisémitisme et l'antiprotestantisme disparaissent des discours républicains – s'ajoute une série de nouveaux éléments, comme l'explique Serge Berstein :

Choix de la défense de la liberté individuelle contre la raison d'État, rationalisme et laïcité militante, attachement quasi dogmatique au parlementarisme, méfiance envers l'armée de métier (la « caste militaire ») et l'appareil judiciaire considérés comme liés aux milieux antidreyfusards, volonté d'épurer l'administration pour y faire triompher « l'esprit républicain »⁵⁴ : [...] l'Affaire, en poussant les participants à prendre des positions publiques, va aboutir chez eux à une radicalisation à gauche⁵⁵.

Le « moment 1900 » marque en effet chez les intellectuelles une étape importante de ce qu'Albert Thibaudet a appelé le « mouvement sinistroyre⁵⁶ » qui caractérise l'évolution politique des enseignants pendant toute la période. À l'instar des instituteurs, qui deviennent « radicaux sous la République opportuniste [et] socialistes sous la République radicale⁵⁷ », les intellectuelles étudiées ici voient leurs convictions se radicaliser au contact de l'Affaire et de la poussée féministe. Elles s'inscrivent ainsi dans une dynamique propre aux acteurs de l'instruction : « la fonction même de l'école laïque consiste à maintenir ce *sinistrisme* immanent en travaillant à la déviation des enfants par rapport aux pères⁵⁸ ». Si les écoles de garçons entretiennent une irrévérence polie à

53 Françoise Blum, « Itinéraires féministes à la lumière de l'Affaire », art. cit.

54 Serge Berstein, « Conclusion », in Michel Leymarie (dir.), (préface d'Antoine Prost, postface de Serge Berstein), *La postérité de l'affaire Dreyfus*, op. cit., p. 235-239.

55 Serge Berstein, « Des Seconds rôles ? », in Gilles Manceron et Emmanuel Naquet (dir.), *Être dreyfusard hier et aujourd'hui*, op. cit., p.51-57.

56 Cité par Jean-François Chanut, « Les instituteurs entre État-pédagogue et État-patron, des lois républicaines aux lendemains de la Grande Guerre », art. cit.

57 *Ibid.*

58 *Ibid.*

l'égard des traditions héritées, cette attitude est aussi présente chez les filles. Louise Renard affirme ainsi en 1911 que l'instruction laïque des filles a creusé un écart équivalent à deux générations entre les lycéennes et leur mère, les premières ayant bénéficié d'une instruction bien différente des secondes⁵⁹. Anna Lampérière, plutôt hostile à ce changement, est d'accord sur le constat :

L'enseignement secondaire des jeunes filles, destiné avant tout à donner des épouses plus intelligentes aux hommes libéraux, se trouve être dévié fatalement et entré dans la même ligne que le féminisme ; car la jeune fille actuelle, pénétrée des méthodes masculines [...] se considère de plus en plus comme victime parce que l'organisation secondaire des jeunes filles ne lui donne pas directement l'accès aux Facultés diverses qui lui permettraient plus facilement de se concurrencer avec l'homme⁶⁰.

Sans que les fondateurs des institutions laïques de filles n'aient eu l'intention d'en faire des lieux de remise en cause des traditions, il est vrai que la formation des enseignantes laïques les ancre à gauche, dans le camp du « progrès », « l'attachement à la forme républicaine [étant] une manière de degré zéro de la politique, un engagement qui ne mérite pas son nom, une politesse élémentaire qui va sans dire⁶¹ ». Rares sont les personnalités qui vont plus loin et se réclament du socialisme, mais beaucoup adoptent une pensée « socialisante » compatible avec la culture républicaine : le socialisme est à leurs yeux un synonyme de progrès social et est contenu dans la devise nationale⁶². Outre Jeanne Desparmet-Ruello et Odette Laguerre qui se déclarent socialistes, plusieurs intellectuelles flirtent au tournant du siècle avec cette idéologie. Marie Baertschi est présente lors d'une soirée à l'université populaire de Seine-et-Oise où est chantée l'Internationale⁶³. Mathilde Salomon concède en 1903 la pertinence de l'idéologie jaurésienne⁶⁴. Albertine Eidenschenk prend quant à elle la défense des instituteurs socialistes : « Si les instituteurs se sont épris de socialisme, c'est qu'ils sont allés de tout leur cœur au peuple, qu'ils ont vu de près ses misères et intimement communié avec lui dans l'espérance d'un avenir plus juste⁶⁵. » Certes, la sensibilité sociale de ces intellectuelles se traduit plus par une action de type philanthropique que par un engagement partisan motivé par la lutte des classes : elles restent loyales à la République et croient plus en l'union des classes qu'à la révolution prolétarienne.

Si l'Affaire pousse les intellectuelles à gauche, cela ne se traduit pas que par un rapprochement prudent du socialisme. Elles refusent de se laisser imposer la Revanche par leurs aînés et plaident pour une rupture avec la culture initialement belliciste de la République ; d'abord

59 Louise Renard, « Les mères et les filles dans l'évolution sociale actuelle », *La Française*, 12 novembre 1911.

60 Anna Lampérière, *La femme et son pouvoir*, Paris, Giard et Brière, 1909, p. 24.

61 Jacques et Mona Ozouf (avec V. Aubert et C. Steindecker), *La République des instituteurs*, *op. cit.*, p. 148.

62 Voir Bibia Pavard, Florence Rochefort, Michelle Zancarini-Fournel, *Ne nous libérez pas, on s'en charge : une histoire des féminismes de 1789 à nos jours*, Paris, la Découverte, 2020, p. 150-151.

63 Lettre de J. M. Jouandanne à Daniel Halévy du 16 février 1900, Naf 28147, BnF.

64 Papiers personnels de Mathilde Salomon.

65 A. Eidenschenk, « Les écoles normales et le projet de M. Massé », *Bulletin des fontenaysiennes*, n°39, avril 1906.

formées dans un idéal d'éducation populaire inhérent à la culture républicaine, elles intègrent bientôt les rangs du « socialisme d'éducation », beaucoup plus subversif ; insatisfaites de leur statut professionnel, elles nourrissent progressivement les rangs de l'amicalisme, voire du syndicalisme ; de plus en plus instruites, elles ne se satisfont plus d'un rôle social secondaire et se rapprochent du féminisme. On peut émettre l'hypothèse que cette remise en question des dogmes sociaux par les intellectuelles est une conséquence de leur appartenance à la mouvance libre-penseuse que Maurice Agulhon définit comme « l'école de la hardiesse » : « Sans doute fallait-il que l'esprit de contestation se fut éveillé contre le pape, contre les prêtres et contre les rois, pour qu'il puisse, au-delà, arriver à viser d'autres cibles et à secouer d'autres dogmes⁶⁶. » En « arrachant » les filles des mains de l'Église, le nouveau régime a joué un rôle dans leur émancipation religieuse, qui fut peut-être elle-même la matrice d'une remise en question plus large. Il est probable que l'audace en matière religieuse ait fait tâche d'huile et débordé le projet initial des promoteurs de l'éducation féminine laïque. Échafaudée à l'aune de cette libre-pensée, la laïcité telle que la conçoivent les intellectuelles après l'Affaire se définit comme une injonction à la pensée critique en tout domaine.

Stratégies féminines pour contourner l'exclusion du monde politique et intellectuel

Outre son rôle dans le renouveau de la culture républicaine, l'Affaire prouve que des modes de participation à la vie politique sont possibles en dehors du système électoral. Ne démontre-t-elle pas l'efficacité des pétitions, des tribunes dans la presse et de la sociabilité intellectuelle ? Inspirées par ce type d'actions, les personnalités étudiées dans cette thèse mettent en place des stratégies communes de contournement de leur exclusion pour se faire admettre dans la sphère intellectuelle.

Tout d'abord, elles investissent les milieux libres-penseurs stimulés par l'Affaire. Puisque « l'image de la femme pieuse, esclave de son confesseur, continu[e] d'être l'argument le plus souvent invoqué pour justifier le refus du vote des femmes⁶⁷ », c'est en se montrant détachées de toute tutelle religieuse que les militantes laïques se présentent comme dignes de la culture républicaine : la prise de distance à l'égard du dogme religieux semble être une condition nécessaire pour se faire admettre dans les rangs républicains. Dans ce sens, si la « guerre des deux France » permet l'entrée en politique d'un nombre considérable de femmes catholiques qui défendent l'école religieuse⁶⁸, elle permet aussi, pour les intellectuelles engagées du côté de la laïcité, d'obtenir la reconnaissance de leurs pairs masculins dans un des combats centraux de la Troisième République. Le fait de se trouver propulsées au cœur des tensions que provoque la naissance de l'école sans Dieu force ces enseignantes à argumenter pour se défendre et à répondre à leurs adversaires. L'expérience de la controverse les oblige à se forger des armes ensuite mobilisables dans tout autre débat. Elles adoptent une attitude active et militante et se créent des appuis politiques dans le camp

66 Maurice Agulhon, préface, in Jacqueline Lalouette, *La Libre-Pensée en France*, op. cit., p. 11.

67 Joan W. Scott, *La citoyenne paradoxale*, op. cit., p. 143.

68 Voir Bruno Dumons, « Résistances des ligues féminines catholiques à l'idée laïque », art. cit.

républicain. Ainsi, lors de l’Affaire, alors qu’elle s’attire les foudres de sa hiérarchie, Jeanne Desparmet-Ruello gagne le soutien d’individualités politiques qui deviennent d’inébranlables appuis, comme Édouard Herriot, Victor Augagneur et Francis de Pressensé. Dans une situation comparable, Marie Baertschi noue des amitiés avec Gabriel Monod, Maurice Bouchor et Ferdinand Buisson, qui compensent, par leur influence, la méfiance de l’administration envers elle.

Mais lorsque la pression de l’administration est trop forte ou que la neutralité exigée dans les rangs de l’Instruction publique semble un compromis trop coûteux aux militantes, certaines s’inscrivent dans une stratégie d’évitement en exploitant les opportunités offertes par l’enseignement libre. Ainsi Marie Baertschi fait-elle une partie de sa carrière au Collège Sévigné et passe-t-elle la fin de sa vie à la tête d’une école libre de formation au travail social. De même, Madeleine Vernet crée son propre orphelinat pour offrir aux enfants une éducation d’avant-garde que les institutions d’État rejettent encore...

En outre, dans leur stratégie de légitimation, les femmes sont conscientes de l’intérêt de mettre en avant leurs diplômes, à une époque où ces derniers sont de plus en plus valorisés socialement. Jeanne Desparmet-Ruello signe plusieurs articles en tant que « licenciée ès-sciences » et rappelle dans ses interventions publiques qu’elle est bachelière⁶⁹. Marie Baertschi signe sa lettre en soutien à Zola dans *L’Aurore* en tant que « professeur[e] d’école normale⁷⁰ ». Il arrive qu’elle soit présentée dans la presse comme agrégée⁷¹. Albertine Eidenschenk se présente quant à elle comme directrice d’école normale⁷², Marie Dugard comme professeure de lycée⁷³, Jeanne Crouzet-Benaben comme ancienne sévrienne et professeure agrégée⁷⁴, Pauline Kergomard comme inspectrice générale⁷⁵. La plupart d’entre elles signent de leur propre nom, sans recourir à un pseudonyme. Au lieu de leur nuire, leur identité – même féminine – associée à leurs compétences professionnelles apparaît comme un argument d’autorité à l’appui de leur démonstration.

Lorsqu’elle étudie les femmes actives dans le champ des sciences sociales entre 1890 et 1940, Hélène Charron analyse des personnalités qui tentent, « avec les armes des faibles, c’est-à-dire des armes faiblement scientifiques, de s’opposer à la vision androcentrique des sciences sociales⁷⁶ » (par exemple en tant qu’enquêtrices sociales). À l’inverse, les intellectuelles analysées ici n’apparaissent pas comme des amateurs dans le monde intellectuel. En mentionnant les diplômes prestigieux dont elles disposent, elles mobilisent les « armes des forts » et forcent le respect des hommes. À la différence de leurs consœurs non-professionnelles analysées par Hélène Charron, la

69 Voir les actes du *Congrès international de la condition et des droits des femmes*, op. cit., p. 142 et J. Desparmet-Ruello, « L’assimilation du diplôme de fin d’études secondaires au baccalauréat », *L’enseignement secondaire des jeunes filles*, mars 1905.

70 « Lettre ouverte à M. Zola », *L’Aurore*, 17 janvier 1898.

71 Francis Framée, « Dans une université populaire », *Le Radical*, 12 décembre 1899.

72 Voir le *Bulletin des fontenaysiennes* et *L’École nouvelle*.

73 Voir par exemple « *L’Henriette* du XX^e siècle », *Revue universitaire*, novembre 1913.

74 Elle se présente comme « Mme Paul Crouzet, ancienne élève de l’école normale de Sèvres, professeur agrégée de l’Université » au côté de son mari dans leur édition du *Cid* en 1910 chez Privat.

75 Pauline Kergomard, *Quelques mots d’hygiène scolaire*, op. cit.

76 Préface de Rose-Marie Lagrave, in Hélène Charron, *Les formes de l’illégitimité intellectuelle*, op. cit., p. 9.

parole des grandes diplômées est rarement discréditée dans les rangs républicains. Les femmes de l'élite enseignante jouissent incontestablement des avantages de l'intégration dans une institution et d'une certaine notoriété due à leur parcours brillant. Mais c'est précisément cette légitimité conquise par les diplômés qui inquiète les antiféministes, comme le constate Sarah al-Matary :

les intellectuelles sont jugées pires que leurs consœurs qui, écrivant de la poésie ou de la fiction, se cantonnent au domaine de l'imagination [...]. Qu'elles maîtrisent la rhétorique au risque de la tourner contre leurs oppresseurs en tracasse plus d'un. Les quelques femmes écrivains dont la presse satirique du premier XIX^e siècle raillait la laideur, l'inconvenance et la platitude étaient un objet de divertissement ; celles qui prétendent à la légitimité attachée au diplôme représentent un réel danger social⁷⁷.

Les intellectuelles ne font pas que mettre en avant leurs diplômes. Pour être reconnues dans le monde intellectuel et pour faire accepter leurs idées novatrices, plusieurs comptent sur leur maîtrise des modèles d'instruction étrangers. À l'instar de leurs homologues masculins, beaucoup sont amenées, au cours de leur carrière, à participer à des colloques à l'étranger, voire à faire des voyages d'études hors de l'Hexagone. Le point fort des femmes dans l'internationalisation de leur réflexion vient sans doute de leur maîtrise des langues vivantes, disciplines centrales dans leur formation puisqu'elles sont censées compenser l'absence des langues mortes. Ainsi, les diplômées sont en général plus à l'aise linguistiquement que leurs homologues masculins. Nombreuses sont celles qui font office de traductrices ou d'interprètes dans divers contextes. Jeanne Crouzet-Benaben dans la *Revue universitaire* et Marie Baertschi dans le *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant* nourrissent leurs articles des avancées pédagogiques à l'échelle internationale. Elles développent une expertise sur ces questions et trouvent dans les exemples étrangers des arguments afin de démontrer le retard français.

La capacité des femmes à publier dans la presse est aussi un élément central de leur aura d'intellectuelles. Comme l'écrit Alice Primi, tout au long du XIX^e siècle, la presse est « un vecteur privilégié pour accomplir cette mission citoyenne, d'autant qu'il s'agit quasiment du seul moyen dont les femmes disposent pour s'exprimer politiquement⁷⁸ ». Si, au début du XX^e siècle, les femmes ne représentent que 3 % des effectifs des journalistes professionnels⁷⁹, nombre d'entre elles, sans faire de l'écriture leur activité première, gagnent en visibilité grâce à leurs publications. Plusieurs sont désignées comme rédactrices d'une rubrique régulière, ce qui est une manière de fidéliser un public, à l'instar de Pauline Kergomard, Jeanne Crouzet-Benaben, Odette Laguerre, Pauline Rebour et Albertine Eidenschenk⁸⁰.

77 Sarah al-Matary, *La haine des clercs*, op. cit., p. 112.

78 Alice Primi, « La “porte entrebâillée du journalisme”, une brèche vers la Cité ? Femmes, presse et citoyenneté en France, 1830-1870 », *Le Temps des médias*, 2009/1, n° 12, p. 28-40.

79 Marc Martin, *Médias et journalistes dans la République*, op. cit., p. 124.

Enfin, alors que le fait d'être une femme apparaît initialement comme un obstacle dans le monde intellectuel, toutes les militantes mobilisent, à un moment donné, ce qu'Anne R. Epstein appelle le « capital de genre⁸¹ », au nom duquel elles seraient « naturellement » expertes dans certains domaines. En mobilisant ce concept, cette thèse a voulu démontrer comment ces intellectuelles franchissent la frontière entre un domaine où leur présence est considérée comme légitime – celui de l'éducation, de la pédagogie, de la psychologie de l'enfant, des « questions féminines » – et un domaine dont elles sont initialement exclues – les enjeux politiques liés à l'école laïque. Tout en réclamant que l'horizon féminin s'élargisse, plusieurs n'hésitent pas à s'exprimer en tant que mère ou grand-mère. Elles participent à un jeu subtil entre l'acceptation des assignations de genre et leur remise en question. Il faut dire qu'à la Belle Époque, « l'idée qu'il existe une nature différentielle des sexes vouée à se traduire en rôles sociaux différenciés représente une opinion hégémonique qui [...] traverse l'immense majorité des discours féministes, où elle côtoie contradictoirement des plaidoyers universalistes faisant valoir que les destins sociaux doivent être indexés à l'individu et non au sexe⁸². » Les intellectuelles louvoient donc entre deux postures *a priori* contradictoires. Pauline Kergomard, qui s'inscrit dans un féminisme maternaliste, est convaincue qu'il existe des qualités « naturellement » féminines, mais elle démontre aussi que le genre est une construction sociale lorsqu'elle argumente en faveur de la coéducation. Il en va de même pour ses collègues, presque sans exception : elles s'appuient à la fois sur l'universalisme républicain et sur leur propre identité de femme pour faire aboutir leurs revendications.

Ces femmes mobilisent diverses stratégies, conscientes ou non, pour contourner les obstacles qui se dressent sur leur chemin et faire reconnaître leur légitimité à s'exprimer dans des débats de société. Elles cherchent à démontrer leur parfait républicanisme en militant dans les rangs libres-penseurs ; réutilisent les armes rhétoriques forgées dans la défense de l'école laïque pour d'autres combats ; mettent en avant les diplômes qu'elles ont conquis ; profitent des opportunités offertes par l'enseignement libre pour échapper à une administration tracassière ; obtiennent le soutien de personnalités politiques dans leurs conflits avec l'institution ; profitent de leur maîtrise linguistique pour développer une expertise sur les modèles d'éducation étrangers ; se forment un lectorat régulier en tenant une rubrique attachée à leur nom dans plusieurs revues ; usent de leur « capital de genre » pour se poser en spécialistes.

Des « intellectuelles de l'Instruction publique » : être à la fois dans et hors de l'institution

Ces intellectuelles sont engagées à la fois au sein de l'univers scolaire et dans le champ social et politique. Leur vision de l'école est enrichie par ce va-et-vient constant entre la place publique et

80 Respectivement grâce à la rubrique « Choses de l'enseignement » dans *La Fronde*, au « Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles » dans la *Revue universitaire*, à la « Chronique féministe » dans les *Annales de la jeunesse laïque*, aux « Propos féministes » et à la rubrique des comptes-rendus du CSIP dans *L'École nouvelle*.

81 Anne Epstein, « Gender and the rise of the female expert during the Belle Époque », art. cit.

82 Juliette Rennes, *Le mérite et la nature*, op. cit., p. 16.

le tableau noir. Vue dans cette perspective, l'école leur apparaît comme une micro-société idéale pour préparer de grands changements sociaux. Dès 1881, Pauline Kergomard déclare ainsi dans une conférence que « l'endroit désigné pour faire la démocratie, c'est l'école⁸³ ». Alors que les républicains insistent sur la mission de conservation que doit remplir l'école en permettant aux nouvelles générations de s'intégrer dans une République qu'il faut stabiliser, les intellectuelles étudiées ici insistent sur la mission de transformation sociale que doit endosser cette institution.

Elles abordent d'ailleurs leur fonction d'enseignante dans une perspective résolument politique. Directrice de l'école normale de Saint-Brieuc, Albertine Eidenschenk écrit en 1903 : « [C'est] pour nous une joie profonde de travailler dans nos paisibles et studieuses maisons à hâter l'avènement des temps nouveaux dont les signes précurseurs se multiplient tous les jours⁸⁴ ». Parmi ces signes précurseurs, les intellectuelles voient l'Affaire comme le triomphe de la raison contre la force. Elles assistent ensuite à la Séparation des Églises et de l'État. Parallèlement, la poussée féministe laisse espérer l'émergence de nouveaux rapports sociaux de sexe. Enfin, la campagne pacifiste permet de rêver d'un monde sans guerre. Dans ce contexte, l'école laïque doit, selon ces femmes engagées, assumer son rôle de matrice de changements politiques et sociaux d'ampleur.

Souvent fonctionnaires de l'Instruction publique, ces femmes agissent de l'intérieur et peuvent ainsi être identifiées aux « intellectuels de service public⁸⁵ », autant d'individus « engagés dans l'institution, dont l'action ne peut jamais être réduite au service du pouvoir, puisqu'ils développent une attitude critique à l'égard du politique⁸⁶ ». Les intellectuelles étudiées ici sont à la fois des expertes intégrées dans les réseaux de l'État qui font fonctionner l'institution et des dissidentes qui se trouvent régulièrement en conflit avec l'administration. La plupart se heurtent au conservatisme de l'institution, mais persévèrent. Loin d'être de passifs réceptacles d'une culture institutionnelle, ces enseignantes revendiquent constamment leur liberté pédagogique. Les propos de Jean-Louis Fabiani s'appliquent à elles : elles sont convaincues qu'il existe « une efficacité en soi de la parole professorale impliquant une sorte de court-circuit du politique⁸⁷ ».

Qu'il s'agisse d'étudier des intellectuelles engagées dans les rangs de l'école laïque ou des intellectuelles catholiques, la capacité d'autonomie de ces personnalités dans une institution à laquelle elles sont loyales est un élément fondamental de leur qualification comme intellectuelles. Toutes sont à la fois solidaires d'une idéologie et critiques envers le conservatisme de l'institution à laquelle elles sont attachées. Les reproches que ces intellectuelles adressent respectivement à l'Église ou à la République sont précisément le témoignage de leur fidélité à ces institutions et de leur irrépressible désir de les faire évoluer pour les sauver. Si bien que lorsqu'on se penche en particulier sur les intellectuelles engagées en faveur de l'école laïque, on aboutit à ce paradoxe : ce sont des exclues de la République qui endossent un rôle d'avant-garde dans le combat républicain.

83 Pauline Kergomard, *Quelques mots d'hygiène scolaire*, op. cit.

84 A. Eidenschenk, « En Bretagne », *Bulletin des fontenaysiennes*, octobre 1903.

85 Jean-Louis Fabiani, « Que reste-t-il de l'intellectuel républicain ? », *Cahiers Jaurès* 2003/3, n° 169-170, p. 45-56.

86 *Ibid.*

87 *Ibid.*

Regard sur la Grande Guerre et les années 1920

La Grande Guerre constitue dans cette thèse un *terminus ad quem* indéniable : 1914 est une rupture dans tous les domaines. D'abord, nombre d'enseignantes sont projetées dans des univers masculins dans le contexte de la guerre. C'est à la faveur de ce bouleversement que l'administration cède à une partie de leurs revendications dans l'après-guerre, comme l'égalisation des traitements entre instituteurs et institutrices en 1919 ou l'assimilation de l'enseignement secondaire féminin au masculin avec le décret Bérard en 1924. À partir de 1914, le nombre de candidates au baccalauréat, déjà croissant depuis une décennie, explose : personne ne peut désormais ignorer le caractère obsolète de l'idéal de culture désintéressée pour les filles.

Par ailleurs, la dynamique de sécularisation entamée en France depuis plusieurs décennies est complètement remise en question par la Grande Guerre, qui redonne de la vigueur au catholicisme et aux partis de droite, triomphants à l'issue du conflit dans une chambre devenue bleu horizon. La gauche républicaine est quant à elle complètement déstabilisée. Comme l'explique Jacqueline Lalouette, « un tournant [est] pris lorsque les partis de gauche et d'extrême gauche cess[ent] massivement, après la Première Guerre mondiale, de faire de la lutte anticléricale et de la lutte antireligieuse des objectifs prioritaires⁸⁸ ».

Parallèlement, la physionomie du monde intellectuel est transfigurée par le conflit. Les rares intellectuels qui osent s'exprimer librement, à l'instar de Romain Rolland, se heurtent à la censure. Une minorité féminine acquiert toutefois pendant cette période une nouvelle aura : les femmes, et en particulier les institutrices, sont surreprésentées dans le combat pacifiste. Christophe Prochasson constate ainsi que le monde intellectuel se féminise à la faveur du conflit : « la guerre [a] contribué à hausser quelques femmes au rang légitime d'intellectuelles : le 19 mai 1919, *L'Humanité* leur confia la rédaction d'un numéro spécial, événement proprement impensable avant 1914⁸⁹ ».

La mouvance féministe est elle aussi profondément affectée par la guerre, qui déchire ses rangs. Étonnamment, cette période voit ressurgir une vieille formule bien connue des enseignantes de la Belle Époque. Alors que dans le sillage de l'Affaire, Marie Baertschi, Albertine Eidenschenk et Odette Laguerre reproduisent dans leurs textes les injonctions pécaudiennes à « oser être⁹⁰ », les militantes féministes s'emparent de ce mot d'ordre vingt ans après le décès de Pécaut. Ainsi, en août 1914, Julie Siegfried et Adrienne Avril de Sainte-Croix écrivent une lettre aux membres du Conseil national des femmes françaises dans laquelle elles proclament qu'il faut « [se sentir] fières d'être les femmes de notre temps, [...] celles qui, enfin, "osent être"⁹¹ ». Cinq ans plus tard, l'institutrice syndicaliste Hélène Brion lance son propre journal qui porte en exergue la formule

88 Jacqueline Lalouette (préface de Maurice Agulhon), *La Libre-Pensée en France*, op. cit., p. 406.

89 Christophe Prochasson (préface Madeleine Rebérioux), *Les intellectuels, le socialisme et la guerre*, op. cit., p. 111.

90 Marie-Ed. Fuster, « M. Pécaut à Fontenay », *Pages libres*, 18 juillet 1903 ; Albertine Eidenschenk, « La femme française et la République », *La Femme nouvelle*, 15 janvier 1905 ; Odette Laguerre, *Qu'est-ce que le féminisme*, Lyon, Société d'éducation et d'action féministes, 1905.

91 Cité par Christine Bard, *Les filles de Marianne*, op. cit., p. 47.

« Femme, ose être⁹² ». Du côté « patriote » comme du côté pacifiste du mouvement féministe, les femmes réutilisent – consciemment ou non – l’héritage du directeur des études de Fontenay.

Cette mise en demeure d’oser être cristallise tous les enjeux que cette thèse a explorés en s’attachant aux intellectuelles. Cet « osez être ! » est un appel à la hardiesse contre l’impératif de pudeur qui caractérise jusqu’alors l’éducation féminine. Il est une invitation à exprimer son individualité propre, à chercher en tout son propre chemin et sa propre opinion. Cet encouragement à ce que les enseignantes affirment leur personnalité repose sur la certitude que l’efficacité pédagogique dépend d’une certaine audace individuelle. Comme l’explique Albertine Eidenschenk, « on ne forme pas des caractères si l’on n’en est un soi-même ; on n’éveille pas les consciences si l’on n’est soi-même une conscience vivante. [...] On n’agit sur autrui que dans la mesure où l’on est intérieurement⁹³. » Les intellectuelles savent combien l’éducation repose sur un principe d’imitation qui exige de l’enseignante qu’elle soit une source d’inspiration, et, pour ce faire, qu’elle « ose être ». En 1910, Jean Jaurès déclarait dans le même esprit : « on n’enseigne pas ce que l’on sait ou ce que l’on croit savoir : on enseigne et on ne peut enseigner que ce que l’on est⁹⁴. »

En somme, le « Osez être ! » de Félix Pécaut cristallise une nouvelle pensée de l’éducation des filles. Prise en main par des intellectuelles qui se reconnaissent dans cet adage, l’école peut être autre chose qu’une machine de reproduction des inégalités et d’inculcation des normes de genre. Le potentiel subversif de la formule pécaudienne explique peut-être sa postérité. Penchée sur l’entre-deux-guerres, Christine Bard déclare ainsi que « d’innombrables fois, cette phrase de Félix Pécaut sera citée par les féministes⁹⁵ ». La migration de cette formule des causeries matinales de Fontenay aux discours féministes de la Belle Époque, voire à ceux des années 1920, donne à voir les liens qui ont existé entre les nouvelles formes de scolarisation des filles nées des années 1880 et l’émergence d’un féminisme qu’il s’est agi de présenter ici comme un mouvement intellectuel digne ce nom.

La pensée de Pécaut survit grâce à toute la puissance de sa simplicité. Ainsi, sans se revendiquer du féminisme, et même après avoir abandonné son militantisme en faveur de l’école laïque, Marie Fuster garde aux lèvres la philosophie de son maître quand elle s’adresse aux futures mères de famille catholiques en 1927 : « En un mot, travaillez sans relâche à développer votre personnalité, à être quelqu’un⁹⁶ ». L’expérience fondatrice de Fontenay n’est jamais loin...

L’ombre portée des « temps héroïques⁹⁷ » sur le XX^e siècle

L’héritage protéiforme de Pécaut, figure de proue de l’école laïque, de l’instruction supérieure féminine et du combat dreyfusard, traverse le XX^e siècle. Redécouvert dans les années 1990 grâce

92 *Ibid.*, p. 254.

93 Une directrice d’école normale, « La question des écoles normales », *L’École nouvelle*, 23 juin 1900.

94 Cité par Frédéric Mole, *L’École laïque pour une République sociale*, *op. cit.*, p. 129.

95 Christine Bard, *Les filles de Marianne*, *op. cit.*, p. 416.

96 « Le rôle de la femme au foyer », *La paroisse et la famille*, *op. cit.*, p. 161-164.

97 Ce genre d’expression est utilisé par les contemporaines pour désigner soit la période de fondation de l’école laïque (années 1880), soit la victoire des intellectuels dans la Guerre des deux France (années 1900). Voir par ex. Pauline Kergomard, « À travers l’éducation – L’enseignement secondaire des jeunes filles », *La Fronde*, 23 sept. 1898.

aux publications de son descendant Lucien Carrive, qui mit en lumière la richesse de ses archives privées, et notamment de sa correspondance⁹⁸, il attira aussi l'attention des historiens qui se penchèrent sur le rôle des protestants dans la Troisième République, sur la morale laïque à l'école et sur l'Affaire⁹⁹. À notre tour, mais cette fois dans un nouveau siècle, nous découvrièmes Pécaut à travers l'empreinte qu'il laissa sur les fontenaysiennes, et, plus largement, sur l'élite enseignante féminine du tournant du XIX^e et du XX^e siècle. Après avoir été étudié par les historiens du religieux et du politique, il interpellait l'histoire des femmes et plus précisément, celle des intellectuelles.

Que les personnalités étudiées ici l'aient ou non côtoyé comme directeur des études à Fontenay, elles le définissent toutes comme une autorité morale. Mais, à notre grand désespoir, les nombreuses lettres que Pécaut échangea avec ses chères fontenaysiennes semblent avoir disparu. Elles auraient constitué un trésor pour cette étude consacrée aux bâtisseuses de l'école laïque¹⁰⁰. Malgré ces lacunes, plusieurs indices laissent entrevoir la profondeur de l'influence de Pécaut sur « ses filles », voire ses « petites-filles », dans une transmission transgénérationnelle. Par exemple, lorsqu'Albertine Eidenschenk devient chevalier de la légion d'honneur en 1920, Pierre-Félix Pécaut prononce un discours élogieux envers celle qui fut une proche de son père, et qui assura la transmission de son héritage aux générations suivantes¹⁰¹. Ainsi, lorsqu'en 1948, 50 ans après la mort de Pécaut et six ans après celle d'Albertine Eidenschenk, Christiane Persyn, devenue inspectrice primaire, rend hommage à son ancienne directrice, elle qui n'a jamais connu Pécaut le présente comme une référence presque intemporelle commune aux enseignantes de sa génération : « Vous vouliez que, suivant le désir de M. Pécaut, nous restions les gardiennes désignées des sentiments qui sont par excellence le propre de l'humanité, [...] enthousiasme pour les nobles causes, même pour celles de la vérité, de la justice et de la liberté, que certains revendiqueraient plutôt pour le sexe viril¹⁰². »

Lutte pour « la vérité, la justice et la liberté » dans le sillage du dreyfusisme, résistance féministe contre le monopole du « sexe viril », attachement à une culture politique républicaine imprégnée d'éthique : autant d'engagements qui, bien au-delà de Pécaut, furent portés par des hommes et des femmes engagés à la Belle Époque. Le XX^e siècle reçut en héritage ce patrimoine auquel contribuèrent activement les premières intellectuelles engagées pour l'école laïque¹⁰³.

98 Lucien Carrive, « Félix Pécaut d'après sa correspondance », *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français*, Vol. 142, Octobre- Novembre-Décembre 1996, p. 855-881.

99 Patrick Cabanel, *Les protestants et la République : de 1870 à nos jours*, Bruxelles, Complexe, 2000 et « Les nouvelles Provinciales : Félix Pécaut et la formation de l'esprit républicain dans les années 1870 », art. cit. Mais aussi Vincent Duclert, *Réinventer la République. Une constitution morale*, Paris, Armand Colin, 2013 (chapitre : « La morale laïque de l'école républicaine »).

100 Ces lettres, qui auraient pu être récupérées par Ferdinand Buisson, n'apparaissent pas dans ses archives conservées à la Bibliothèque de la Société de l'Histoire du Protestantisme français. Quelques sondages ont été faits dans le *Bulletin des fontenaysiennes* sur tout le XX^e siècle, dans l'espoir de trouver des copies de lettres fournies par les membres les plus anciennes de l'association, mais cette démarche est pour l'instant restée vaine.

101 Christiane Persyn, *Une grande éducatrice, Madame Eidenschenk-Patin, 1864-1942*, op. cit., p. 19.

102 *Ibid.*, p. 25.

103 Voir notamment les héritages revendiqués dans le livre-hommage à Albertine Eidenschenk par ses anciennes élèves de l'école normale de Douai en 1973 : *Madame A. Eidenschenk-Patin, 1864-1942, directrice de l'école normale d'institutrices de Douai, 1905-1926*, op. cit.

Annexes

Points biographiques



Jeanne Crouzet-Benaben à Alger, 1880 – 1890. Photo d'Arnold Vollenweider.

Point biographique 1 : Jeanne Crouzet-Benaben (1870-1961)

Jeanne Benaben est née en 1870 à Bruxelles, ses parents ayant fui la France dans le contexte de la guerre contre la Prusse. Son père est chanteur d'opéra et sa mère dirige l'école de broderie fondée par Mme Luce, l'arrière-grand-mère de Jeanne, à Alger.

Jeanne Benaben est élevée en métropole par Mme Luce, qui meurt lorsqu'elle a onze ans, en 1882. Dans ses mémoires rédigés au cours de la Seconde Guerre mondiale et publiés après sa mort, Jeanne Benaben revient exclusivement sur son enfance et sa jeunesse. Elle se souvient que Mme Luce lui enseigna la lecture, puis l'envoya à la pension Valeriani, où la fillette suivit sa formation primaire. Avant de mourir, Mme Luce manœuvra pour que l'éducation de Jeanne revienne à un de ses amis, M. Lafaurie, plutôt qu'à la mère de l'enfant, qui ne partageait pas sa mentalité bourgeoise.

Entrée au Collège Sévigné en 1882, Jeanne Benaben rencontre la première directrice, Mlle Marchef-Girard, puis Mathilde Salomon qui lui succède. Cependant, la jeune fille ne côtoie pas régulièrement la directrice, puisqu'elle étudie dans l'annexe de l'établissement qui se situe à Sèvres.

Élevée par le vieil ami de sa grand-mère, M. Lafaurie, qui vit par procuration à travers sa pupille, Jeanne Crouzet-Benaben voue sa jeunesse aux études. Sous la pression de son tuteur, elle obtient le baccalauréat en 1888 après avoir suivi des cours particuliers de latin et après avoir assisté aux cours de philosophie de Renan au Collège de France et de Boutroux à la Sorbonne. Elle passe le du baccalauréat au milieu de 98 garçons (et un curé, ajoute-t-elle !) et est reçue brillamment avec la mention bien. Elle se souvient que les rares filles qui passaient alors cet examen compensaient leurs lacunes dans certaines disciplines en étant très largement au-dessus du niveau dans les autres.

Jeanne Benaben intègre facilement l'École normale supérieure de Sèvres, où elle côtoie Anna Amieux et la répétitrice Louise Belugou. Elle raconte comment, à cette époque, M. Lafaurie cherche à contrôler sa vie, lui demandant de noter heure par heure, tous les jours, l'avancée de son travail, contrôlant la correspondance qu'elle entretenait avec sa mère en Algérie, et empêchant Jeanne de la voir, de peur que l'adolescente soit détournée de sa destinée par l'âme d'artiste de sa mère. Dans son autobiographie, Jeanne Crouzet-Benaben se souvient avec une grande tristesse de ces années de « gavage intensif » et de la tutelle oppressive de M. Lafaurie.

Brillante tout au long de ses études, Jeanne Benaben obtient l'agrégation de lettres en 1891. Elle débute l'enseignement à Lyon, sous la direction de Jeanne Desparmet-Ruello, puis au lycée de Rouen. C'est grâce à ce rapprochement de la capitale qu'elle prépare et décroche la licence en 1895.

En 1898, elle se marie rencontre Paul Crouzet, un agrégé sorti de l'ENS d'Ulm. Engagés tous les deux dans une thèse, ils font en 1898 une demande commune pour obtenir une bourse de voyage, qui leur est refusée, les femmes n'étant pas autorisées à candidater.

Jeanne Crouzet-Benaben met au monde un premier enfant, Philippe, en 1899, suivi d'un deuxième, Guy, en 1901. La famille vit d'abord à Toulouse, puis s'installe à Paris en 1906. À cette époque, Paul Crouzet, ami de Charles Péguy, est très engagé dans les initiatives d'éducation populaires nées dans le sillage de l'affaire Dreyfus. Il est de sensibilité radicale-socialiste.

À partir du moment où elle se marie, Jeanne Crouzet-Benaben suit son mari dans ses mutations, sans obtenir systématiquement un poste pour elle-même. À défaut d'enseigner en continu à la Belle Époque, Jeanne Crouzet-Benaben publie régulièrement dans les journaux pédagogiques. Elle prend la défense des professeuses de l'enseignement secondaire et adopte un point de vue féministe. Elle soutient avec son mari – réputé être « le meilleur latiniste de France » – l'introduction des humanités classiques dans les lycées de jeunes filles. Elle défend par ailleurs le droit des jeunes filles à préparer le baccalauréat. En outre, elle cosigne avec son époux plusieurs ouvrages pédagogiques, notamment des morceaux choisis de grandes œuvres littéraires.

Pendant la Première Guerre mondiale, Jeanne Crouzet-Benaben accepte d'enseigner dans un lycée de garçons. L'administration salue la « bonne grâce parfaite » qui la caractérise. Il semble, à l'étonnement de l'inspecteur, qu'elle sache très bien se faire écouter de ce nouveau public... Active pendant la Grande Guerre au sein de la commission de réforme du secondaire féminin, elle voit quelques-unes de ses revendications trouver leur aboutissement pendant l'entre-deux-guerres.

Paul Crouzet joue de son côté un rôle majeur dans l'administration de l'enseignement secondaire en France et dans les colonies. Il est membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique et soutient, dans la lignée du décret Bérard, la généralisation de l'étude des humanités classiques dans l'enseignement secondaire, tout en se déclarant favorable à l'école unique.

En 1929, le couple est endeuillé par le décès de Philippe et de son épouse, qui laissent derrière eux Jean-Philippe, un bébé d'un an. Jeanne Crouzet-Benaben déclare : « J'ai fait la plus grande perte que l'on puisse faire : celle d'un fils ». Quelques années plus tard, à 62 ans, elle est reconnue inapte à la pratique de l'enseignement en raison de son hypertension artérielle et de ses vertiges. Elle est alors admise à la retraite. Elle meurt en 1961, après avoir enterré ses deux fils et son mari et avoir consacré la fin de sa vie à ses petits-enfants, dont en particulier à son petit-fils Jean-Philippe, qui fit éditer l'autobiographie de sa grand-mère en 1971.

Historiographie :

Rebecca Rogers a rédigé la biographie de Mme Luce, l'arrière-grand-mère de Jeanne Crouzet-Benaben : *A Frenchwoman's Imperial Story, Madame Luce in Nineteenth Century Algeria*, Stanford, Stanford University Press, 2013, 267 p.

Karen Offen évoque Jeanne Crouzet-Benaben dans « The Second Sex and the Baccalaureat in Republican France, 1880-1924 », *French historical studies*, automne 1983, vol. 13, n°2, p. 252-286.

Cependant, aucune étude n'a été consacrée, en propre, à la trajectoire de Jeanne Crouzet-Benaben.

Source de la photographie : Bibliothèque Marguerite Durand. Dossier thématique : Femme et féminisme, portraits. Cote : 099 B 186.



Marguerite Aron
date inconnue

Point biographique 2 : Marguerite Aron (1873-1944)

Née en 1873 dans une famille juive aisée et peu pratiquante, Marguerite Aron doit gagner seule sa vie en raison d'un revers de fortune. Elle entre à Sèvres en 1893. Sa mère, veuve, et son frère, malade, sont à sa charge.

Agrégée de lettres en 1897, Marguerite Aron fait carrière en province, puis est nommée à Paris. Proche de Camille Sée, elle écrit régulièrement dans *L'Enseignement secondaire des jeunes filles* et se rend célèbre par la publication du *Journal d'une sévrienne* en 1912, livre pour lequel elle obtient un prix de l'Académie française. La bibliothèque de Marguerite Aron comporte un texte de Camille Sée qui lui est dédié « en affectueux souvenir ». L'agrégée rend hommage à l'homme officiel et à l'homme privé lors du cinquantenaire de l'École de Sèvres.

À une période où plusieurs de ses collègues réclament une réforme du secondaire féminin et remettent en question le discours officiel sur l'éducation des femmes, Marguerite Aron reste très fidèle à l'esprit des lycées de jeunes filles tels qu'ils ont été fondés dans les années 1880. Elle dénonce régulièrement les thèses féministes. Lorsqu'elle prend la parole officiellement, elle se prononce toujours à rebours des tendances nouvelles qui se font sentir dans les lycées.

En juin 1914, Marguerite Aron se convertit au catholicisme et entre dans le tiers-ordre dominicain. Elle est accompagnée dans ses démarches par Lucie Félix-Faure-Goyau. Lors de son baptême, sa marraine est Jeanne Nirascou, sévrienne de la promotion 1886, qui fut sa collègue à Versailles et devint son amie. Le dossier de carrière de Marguerite Aron, qui laisse entrevoir l'étonnement de ses supérieurs devant cette « conversion retentissante », ne révèle aucun changement profond dans sa pratique professionnelle, qui reste respectueuse du principe de laïcité.

Pendant la guerre, Marguerite Aron aurait assuré le secrétariat de Maurice Barrès. Connue dans les milieux littéraires, elle mène dans les années 1920 et 1930 d'importants travaux de recherche qui donnent lieu à des publications, souvent primées. Elle s'intéresse particulièrement à l'histoire du catholicisme, et, pour ce faire, se rend à Rome ainsi qu'en Terre sainte. Elle continue aussi de porter une grande attention aux questions d'éducation et se déclare favorable à une école unique et totalement gratuite. Elle s'intéresse aussi aux rapports entre judaïsme et catholicisme, et prononce en 1939 une conférence intitulée « le problème juif devant la conscience catholique ».

Installée près de l'abbaye de Solesmes pendant sa retraite, elle tente de participer au sauvetage de Juifs organisé par des filières catholiques, mais ne peut mener cette tâche à bien, portant elle-même le stigmate de la judéité. Elle est arrêtée par la Gestapo, à la sortie de la messe, en janvier 1944. Envoyée d'abord à Drancy, elle finit ses jours à Auschwitz, à 71 ans.

Historiographie : - Madeleine Berthon (préface de Françoise Mayeur), *De Solesmes à Auschwitz, Marguerite Aron (1873-1944)*, Paris, Cerf, 1993, 156 p.

Le seul travail sur Marguerite Aron est cette courte biographie rédigée par une ancienne élève. Ce texte repose en partie sur des souvenirs et est centré sur l'après-Première Guerre mondiale. La deuxième partie du livre est une sélection de textes de M. Aron, tous écrits après la Grande Guerre.

Source la photographie : Archives Roger-Viollet, en ligne sur le site des déportés juifs de la Sarthe.



Mathilde Salomon
date inconnue

Point biographique 3 : Mathilde Salomon (1837-1909)

Aînée d'une fratrie de 10 enfants, Mathilde Salomon est née en 1837 à Phalsbourg d'un père qualifié parfois de boucher, parfois de fournisseur d'effets militaires, selon les sources. La famille Salomon est de confession juive. Elle est fortement assimilée. Infirme et bossue, Mathilde Salomon est dispensée des tâches ménagères. Elle est la seule de ses huit sœurs à fréquenter l'école publique. En l'absence de perspective matrimoniale, elle est en effet condamnée à gagner sa vie par elle-même. Or, acquérir des diplômes de l'enseignement est une des rares opportunités professionnelles ouvertes aux filles des classes moyennes.

En 1855, à dix-huit ans, Mathilde Salomon s'installe à Paris. Titulaire du brevet de capacité – le diplôme le plus élevé alors accessible aux filles –, elle vit de l'enseignement et travaille à la fois comme préceptrice et dans des écoles privées. En 1872, alors que l'Alsace et la Lorraine sont devenues allemandes, Mathilde Salomon opte pour la nationalité française. Dans sa déclaration, elle se présente comme institutrice. Elle vit alors avec deux de ses sœurs à Paris.

Dans les décennies qui suivent, Mathilde Salomon fonde son propre externat, où elle emploie une de ses sœurs comme professeure de piano. Elle recrute ses élèves majoritairement chez les familles juives. Elle adopte la méthode Froebel pour les plus petites classes.

En 1883, elle est appelée à la tête du Collège Sévigné pour prendre la suite de la première directrice, Joséphine Marchef-Girard. Mathilde Salomon reste à la tête de cet établissement secondaire de jeunes filles libre et laïque jusqu'à sa mort en 1909, c'est-à-dire pendant 26 ans.

Mathilde Salomon est par ailleurs active dans le monde philanthropique : elle est membre de l'Abri, qui vient en secours aux femmes enceintes et pauvres, des Maisons familiales de repos pour le personnel de l'enseignement féminin et du Sauvetage de l'enfance fondé par Pauline Kergomard.

Alors ministre de l'Instruction publique, Léon Bourgeois la nomme en 1892 membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique afin qu'elle y représente l'enseignement libre. Mathilde Salomon y joue officieusement le rôle de représentante de l'enseignement secondaire féminin dans son ensemble, en l'absence de porte-paroles pour cette catégorie de fonctionnaires.

En 1906, Mathilde Salomon reçoit le titre de chevalier de la Légion d'honneur. Dans le résumé des services qu'elle rédige, elle insiste sur les services que son établissement à l'Instruction publique, le Collège Sévigné ayant préparé de nombreuses jeunes filles aux concours de l'enseignement et ayant fourni aux lycées beaucoup d'agrégées. Le Collège Sévigné est par ailleurs le premier établissement à préparer officiellement les jeunes filles au baccalauréat à partir de 1905.

Au cours de cette longue carrière, Mathilde Salomon est non seulement une directrice, mais aussi une enseignante, se chargeant notamment des cours de morale à Sévigné. Elle est par ailleurs l'auteure de plusieurs manuels scolaires. On lui doit des livres d'histoire, mais aussi un ouvrage de morale. Elle écrit aussi dans la presse pédagogique pour promouvoir sa vision de l'instruction des

jeunes filles (enseignement des langues vivantes, organisation de la journée de travail, nécessité d'ouvrir le baccalauréat aux jeunes filles). Elle est en outre connue pour avoir traduit de l'anglais *Chad Gadya* dans les *Cahiers de la Quinzaine*, un texte sur l'identité juive. Publié en 1904, ce texte a eu beaucoup d'écho dans le sillage de l'affaire Dreyfus. Franchement athée, Mathilde Salomon n'en demeure pas moins attachée à la religion de son enfance.

Les archives personnelles de Mathilde Salomon laissent deviner quelques éléments de sa personnalité. En 1903, elle écrit : « L'action endort la souffrance, c'est la morphine de l'âme ». Trois ans plus tard, peu de temps avant sa mort, elle fait le bilan d'une vie marquée par la souffrance : « Vie de torture, sans Amour ni maternité ».

Quelques mois après avoir obtenu du conseil départemental le droit d'accueillir dans ses classes des petits garçons, elle meurt à 72 ans, dans les murs du Collège où elle vit depuis qu'elle en est devenue la directrice. Lors de ses obsèques en septembre 1909, un rabbin dit une prière. Sont aussi présents des professeurs du Collège dont Alain, Salomon Reinach et Albert Thomas, qui salue dans *L'Humanité* celle qui fit de son établissement un « laboratoire d'expériences pédagogiques ».

Historiographie :

Jean-Pierre de Giorgio (dir.), *L'école des jeunes filles, Mathilde Salomon*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017, 188 p. (dont Rebecca Rogers, Catherine Nicault, Yves Verneuil et Vincent Duclert).

Catherine Nicault, dans les *Archives juives* : « Mathilde Salomon, pédagogue et pionnière de l'éducation féminine », 2004/1, p. 129-134 et « Mathilde Salomon : une "Française israélite" à l'épreuve de l'affaire Dreyfus », 2013/1, p. 91-106.

Ces travaux ne brossent d'elle qu'un portrait par petites touches. D'après Rebecca Rogers, « Mathilde Salomon, comme directrice d'établissement, attend encore son biographe ».

Source de la photographie : Catherine Nicault, « Mathilde Salomon : une "Française israélite"... », art. cit.

Sources originales mobilisées dans cette thèse :

- Mathilde Salomon, « L'éducation des jeunes filles à Port-Royal », *Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, janvier 1882

— « L'éducation de Mme de Sévigné », *Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, janvier 1883

— « De l'école au régiment », *Revue politique et littéraire*, août-décembre 1895 (???)

- Marianne Vilain, « Interview de Mathilde Salomon », *la Fronde*, 11 juin 1898

- Mathilde Salomon, « Lutte pour la vie », *Revue universitaire*, février 1899

—, « Complément pratique de l'éducation morale des jeunes filles dans les Lycées. Patronages d'enfants par des jeunes filles », *Revue universitaire*, septembre 1900 (???)

- Correspondance avec Salomon Reinach (cinquantaine de lettres entre 1894 à 1909)

- Archives privées : brouillons d'articles, de conférences, notes personnelles de 1877 à 1908.

- Souvenirs d'Alain, professeur au Collège Sévigné : extraits de sa correspondance dans Thierry Leterre, *Alain, le premier intellectuel*, Paris, Stock, 2006, 589 p.

Point biographique 4 : Anna Lampérière (1854-1924)

Anna Yon est née en 1854 à Lisieux d'un père tapissier. Elle obtient en 1872 le brevet élémentaire et devient institutrice suppléante à Paris à partir de 1874. Elle réussit en 1877 l'examen du brevet supérieur. Elle passe ensuite le certificat d'aptitude à la direction des écoles normales ainsi que le certificat pour l'inspection des salles d'asile. En 1879, Anna Yon publie un ouvrage de grammaire à destination des écoles primaires et est nommée maîtresse adjointe à l'école normale de Rouen. Elle cherche cependant à se rapprocher de Paris où elle devient chargée de conférences à l'école normale de Versailles en 1880.

Elle rencontre alors Lucien Delabrousse, fils de notaire, qui exerce comme publiciste – il écrit notamment dans *le Siècle* – et joue un rôle politique important en tant que conseiller municipal à Paris et conseiller général du département de la Seine. Anna Yon devient Anna Delabrousse en mai 1881 après avoir quitté son poste de directrice de la salle d'asile rue Madame. Au bout d'un an de mariage, Anna Delabrousse reprend du service dans le monde de l'enseignement : elle dirige entre 1882 et 1889 le Cours normal des écoles maternelles de Paris, dont la mission est de former le personnel des écoles maternelles. Le cours normal est administré par l'ancienne Société Froebel devenue la Société de l'éducation infantine, dont elle est la secrétaire générale. Parmi les membres de l'association figurent entre autres Pauline Kergomard, Caroline de Barrau et Mme Jules Ferry. En ce qui concerne le Cours normal des écoles maternelles, Anna Delabrousse est accompagnée dans sa tâche par Suzanne Brès, future inspectrice générale des écoles maternelles, qui est la sous-directrice de l'institution. En 1889, n'étant pas suffisamment soutenu par l'État, le Cours normal des écoles maternelles disparaît, au grand désespoir d'Anna Delabrousse.

Cela marque le début d'une période très délicate pour elle. En 1890, son mari, qui ne supporte pas ses ambitions professionnelles, fait pour la deuxième fois une demande de divorce pour cause d'insubordination à l'autorité maritale. Anna Delabrousse est alors enceinte de sa deuxième fille. Face au comportement injurieux de Lucien Delabrousse, qui a mené une véritable campagne pour discréditer son épouse, la cour se prononce en faveur de sa compagne qui obtient la garde des filles, mais se retrouve simultanément sans emploi. Anna Delabrousse change de nom à l'occasion de son divorce et opte non pour son patronyme, mais pour celui de sa mère, en se présentant désormais sous le nom d'Anna Lampérière.

En l'absence d'emploi dans l'Instruction publique, Anna Lampérière gagne sa vie comme publiciste en écrivant pour *le Temps* et pour *le Figaro*. Elle demande à être réintégrée parmi les fonctionnaires, en vain. Elle aspire pourtant à être nommée inspectrice générale des écoles maternelles, poste que légitime son parcours antérieur.

Bien qu'en marge de l'Instruction publique, Anna Lampérière bénéficie d'une importante reconnaissance de l'administration, puisqu'elle est désignée pour faire partie de la délégation

française qui se rend à l'Exposition universelle de Chicago en 1893. Elle y est déléguée au Congrès des réformes morales et sociales.

À la fin des années 1890, Anna Lampérière rencontre Léon Bourgeois et se convertit au solidarisme. En 1898, elle veut allier sa réflexion sur l'éducation féminine à la doctrine solidariste et fonde la Société des études féminines. Deux ans plus tard, lors de l'Exposition universelle, elle organise le Congrès de l'éducation sociale.

Elle est par ailleurs membre du comité d'organisation du Congrès international des œuvres et institutions féminines, mais rejette vigoureusement l'épithète de féministe. Effrayée de la progressive mise en concurrence des hommes et des femmes sur le marché du travail, Anna Lampérière considère que le rôle des femmes est de s'occuper du foyer, voire de travailler dans le monde de l'enseignement et des soins médicaux. Si elle ne fait aucune différence entre les capacités intellectuelles masculines et féminines, Anna Lampérière applique la doctrine solidariste aux relations entre hommes et femmes en estimant que chaque sexe doit se consacrer au rôle social qui le rend complémentaire de l'autre. Elle s'oppose ainsi à toute tentative d'unification des études, considère que l'enseignement des filles est beaucoup trop ressemblant à celui des garçons. Les lycées féminins devraient selon elle se donner pour priorité de former les futures mères.

Anna Lampérière est paradoxalement favorable au principe de la coéducation, l'école devant imiter le modèle familial. Elle considère toutefois que si les garçons et les filles fréquentent la même école, ils doivent y recevoir un enseignement différent, adapté à leur destinée sociale.

Dans la décennie longue qui précède la Grande Guerre, Anna Lampérière organise des conférences au Musée social centrées sur le rôle des femmes dans la société. Elle dirige par ailleurs le Progrès féminin, qui se présente comme une société d'études et d'action pour l'éducation sociale de la femme. En 1903, elle publie dans la *Revue internationale de l'enseignement* une étude concernant la création d'un enseignement supérieur spécifiquement féminin, pour enrayer l'arrivée de jeunes filles dans les universités. Anna Lampérière publie en 1909 un résumé de sa pensée sur la « question des femmes » dans *La Femme et son pouvoir*.

Comme le résume Anne Epstein, « la trajectoire militante d'Anna Lampérière et sa visibilité dans l'espace public démentent sa propre vision "féminine" du solidarisme qui place des limites précises au rôle des femmes en dehors du foyer ».

Anna Lampérière meurt en 1924, à 69 ans.

Historiographie :

Anne R. Epstein, « Anna Lampérière, solidarité et citoyenneté féminine sous la Troisième République », *Genre & Histoire* [En ligne], 3 | Automne 2008, mis en ligne le 18 décembre 2008, consulté le 01 février 2017. URL : <http://genrehistoire.revues.org/394>

Anne R. Epstein, « Pas "tout à fait des nôtres" : Anna Lampérière et les féministes au tournant du vingtième siècle », in Christine Bard (dir.), *Les féministes de la première vague*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2015.

Point biographique 5 : Marie Dugard (1862-1931)

Marie Dugard est née à Elbeuf (actuelle Seine-Maritime) en 1862, d'un père fabricant de draps et d'une mère sans profession. Petite enfant, elle est victime d'un accident qui touche sa colonne vertébrale. Dans sa jeunesse, elle est donc contrainte à rester étendue de longs mois. Elle aurait d'ailleurs préparé de nombreux examens couchée sur le dos, comme le certificat d'aptitude pour l'enseignement des lettres qu'elle obtient en 1885 et l'agrégation en 1886. Elle fait forte impression sur le jury, bien qu'à la différence de la plupart de ses concurrentes, elle n'ait jamais été élève à l'ENS de Sèvres. Marie Dugard reste toute sa vie d'une santé fragile. L'inspecteur Eugène Manuel note d'ailleurs plusieurs fois son aspect maladif, sa complexion plus que délicate, sa voix faible et sa taille « disgracieuse ».

C'est après avoir obtenu un poste au lycée de Reims, en 1886, qu'elle rencontre le pasteur Franck-Henri Lauga, un homme proche des milieux universitaires, qui l'accompagne dans sa conversion du catholicisme au protestantisme. Pénétrée par la foi, Marie Dugard reste cependant très indépendante à l'égard de toute institution religieuse. Nommée à Paris en 1888, elle n'en continue pas moins de se rendre régulièrement à Reims pour discuter longuement de questions métaphysiques avec le pasteur Lauga.

Marie Dugard joue d'ailleurs à son tour le rôle de directeur de conscience auprès de nombre de ses élèves. Louise Weiss se souvient qu'au lycée Molière s'était formée une bande de « filles à Dugard » très admirative de l'intégrité morale et de l'idéal de perfection intérieure que poursuivait leur professeure.

Contrairement à ce que la rédactrice de sa nécrologie dans la *Revue universitaire* affirme, Marie Dugard emploie une domestique, au moins dans les années qui précèdent la Première Guerre mondiale. Louise Weiss se souvient cependant que l'enseignante autorisait la bonne à garder pour elle une part de la nourriture qu'elle préparait : « Le peuple a droit aux égards que l'on ne refuserait pas aux siens, s'ils vous servaient ». Louise Weiss est impressionnée par l'intérieur spartiate de l'appartement de Marie Dugard, où seule la bibliothèque témoigne du statut social de l'occupante des lieux.

En 1893-1894, Marie Dugard réalise un voyage aux États-Unis dans le but de représenter la France à l'Exposition universelle de Chicago. Elle prolonge son périple jusqu'à visiter la côte Ouest et tire de son expérience un livre très régulièrement cité dans les débats relatifs à l'instruction féminine, à la coéducation et à la laïcité à la Belle Époque. Cependant, d'après Louise Weiss, cette expérience américaine n'empêche pas Marie Dugard de témoigner d'une grande méfiance à l'égard du mouvement féministe.

Marie Dugard reste célibataire et milite pour que cette forme de vie ne soit pas considérée comme une déchéance. Elle s'insurge contre l'immoralité du mariage bourgeois reposant sur l'intérêt financier.

Passionnée de philosophie, très intéressée par la culture et la langue américaine, Marie Dugard rédige une biographie d'Emerson qui fit longtemps référence. Elle porte également un véritable amour pour l'Italie, où elle se rend régulièrement.

Très active dans les milieux philanthropiques, Marie Dugard, « agissait par principe, par discipline apostolique en quelque sorte et, en croyant se pencher sur autrui, elle ne se penchait que sur elle-même, que sur sa propre conscience, source jaillissante de claires pensées morales », au dire de Louise Weiss. Dans la ligne de cet engagement auprès des humbles, Marie Dugard s'engage dans la Croix-Rouge au début de la guerre, puis devient infirmière dans un hôpital militaire de 1915 à 1919. Elle passe ses nuits à soigner les blessés et reprend ses cours le lendemain matin. Mais, « les soldats auxquels elle s'intéressait ne lui demand[ent], à son grand regret, ni lecture élevée ni recommandations morales, mais des savonnettes ».

À la fin des hostilités, elle réunit dans les *Âmes françaises* les épisodes les plus héroïques qu'elle s'est fait conter par les soldats et envoie le livre à ses anciens malades. Un de ses lecteurs lui répond « que c'[est] tout de même affreux que la guerre, seule, [ait] appris aux bourgeoises les vertus du peuple et qu'il ne la félicit[e] vraiment pas de n'avoir su, depuis longtemps, à quoi s'en tenir sur lui et ses camarades ». En lisant cette lettre, elle aurait pleuré.

En 1923, trois ans avant sa retraite, Marie Dugard reçoit le grade de chevalier de la Légion d'honneur en récompense de son action dans l'enseignement secondaire féminin et des multiples ouvrages philosophiques et littéraires qu'elle a publiés. Elle meurt en 1931, à 62 ans. Fidèle à elle-même, elle réclame d'être enterrée dans une fosse commune, au milieu des humbles, sans cérémonie. Seuls deux membres de la famille du pasteur Lauga sont présents et jettent un bouquet de violettes sur sa dépouille anonyme.

Historiographie :

Mary Beth Raycraft, « Marie Dugard takes notes : the spirited reaction to 1890s America in *La Société américaine* (1896) by a Parisian secondary school teacher of girls », *Forum of Modern Language Studies*, vol 51, n°3, 2015, p.316-334

Cet article traite exclusivement du voyage de Marie Dugard aux États-Unis. Quelques erreurs y figurent. Par ailleurs, l'auteur fait de Marie Dugard une progressiste et ne souligne pas les aspects très conservateurs de sa pensée en matière de relations entre les sexes.

À la différence de l'article de M. B. Raycraft, cette thèse mobilise les mémoires de Louise Weiss, qui permettent – ce qui est rare – de voir une enseignante à travers les yeux de son élève. Le riche dossier de carrière de Marie Dugard permet de compléter ce portrait.



Odette Laguerre
date inconnue

Point biographique 6 : Odette Laguerre (1860-1956)

Née Garin de la Morflan, Odette Laguerre voit le jour en 1860 à Constantinople. Elle est la fille naturelle d'un secrétaire à l'ambassade de France. Ses parents se marient deux ans plus tard civilement et donnent naissance à un deuxième enfant. Élevée dans un univers libre-penseur, Odette Laguerre entre dans un cours privé renommé et a accès à la riche bibliothèque paternelle. Jeune adulte, elle donne des cours particuliers et poursuit des études à la Sorbonne, où les étudiantes sont encore l'exception.

C'est dans un salon parisien qu'elle rencontre Maxime Laguerre, alors cadre bancaire du Crédit foncier, avec qui elle se marie civilement en 1884.

Dès ses 18 ans, Odette Laguerre écrit pour les 100 000 abonnés de *La Mode illustrée* des articles sur la littérature et les beaux-arts ainsi que des conseils pour les mères de famille.

Grâce à un héritage important, elle s'installe à la fin des années 1880 dans un village de l'Ain, où naissent ses trois enfants. Malgré son isolement, elle continue d'écrire. Elle publie un ouvrage d'histoire ainsi qu'un cours complet d'études destiné aux jeunes filles instruites par leur mère. Elle s'y présente comme professeure de l'enseignement secondaire, ce qui est un abus. Dans cet ouvrage, Odette Laguerre fait l'éloge de la femme gardienne du foyer et fait l'éloge des lectures qui respectent la morale et la religion. Le *Bulletin de la SGEE*, d'ailleurs, ne voit à redire à son livre lorsqu'il en fait un compte-rendu critique.

Ce sont les années 1900 qui constituent un tournant pour Odette Laguerre. En 1901, alors que Marguerite Durand joue au théâtre lyonnais des Célestins, Odette Laguerre lui demande un entretien dans une lettre où elle se déclare « bourgeoise féministe quoiqu'heureuse en ménage et socialiste quoique privilégiée ». L'année suivante, la directrice de *la Fronde* demande à Odette Laguerre de remplacer Clémence Royer, qui vient de mourir. Odette Laguerre devient alors une collaboratrice régulière de *la Fronde*. Ses articles témoignent de ses convictions socialistes, libres-penseuses, féministes et pacifistes.

En 1903, avec le concours de Jeanne Desparmet-Ruello et le soutien de Justin Godart et de Victor Augagneur, elle fonde la Société d'éducation et d'action féministes de Lyon. L'objectif est triple : en faire une œuvre éducative (en organisant des conférences), réformatrice (en profitant du concours des juristes lyonnais pour lancer un projet de réforme du divorce) et solidariste (en lançant une société de secours mutuel à destination des ouvrières). L'évangile de cette association est le livre du Congrès féministe de 1900 et *la Fronde* son drapeau. La société est une réussite : elle compte 230 membres en 1905.

En organisant des conférences pour la Société d'éducation et d'action féministes, Odette Laguerre est amenée à rencontrer Maria Vérone, Gabrielle Petit, Mme Avril de Sainte-Croix, Marie Bonneval, et surtout Nelly Roussel, qui la subjugué dans un de ses discours et avec qui elle devient

amie. Malgré sa faible voix, Odette Laguerre finit par monter elle aussi à la tribune, d'abord en 1902 lors d'une distribution des prix dans une école primaire de filles, puis dans diverses manifestations féministes et socialistes.

Elle est connue pour sa brochure *Qu'est-ce que le féminisme ?* publiée en 1905 qui devait lancer une série de textes féministes, malheureusement inachevée.

Odette Laguerre ouvre à la même période son chalet de l'Ain pour des colonies de vacances qui accueillent de jeunes ouvrières lyonnaises. Elle partage ses convictions avec son mari, d'abord maire de Vieu en 1900, puis député radical-socialiste en 1914. Hélène, la fille d'Odette Laguerre, fait ses études au lycée de jeunes filles de Lyon présidé par Jeanne Desparmet-Ruello. L'engagement est manifestement une affaire de famille chez les Laguerre, Hélène devenant avec sa mère une ardente pacifiste dans l'entre-deux-guerres. Odette Laguerre s'investit alors dans la Ligue internationale des mères et éducatrices pour la paix fondée par Albertine Eidenschenk.

Pacifiste depuis l'Affaire, Odette Laguerre traverse les deux guerres mondiales : elle décède en 1956, à 96 ans. Sa joie devant la promulgation du suffrage féminin, un de ses grands combats de jeunesse, ne suffit sans doute pas à compenser l'échec d'un engagement de toute une vie pour la paix.

Historiographie :

Si Odette Laguerre est mentionnée très brièvement dans quelques travaux sur l'histoire du féminisme et du pacifisme, seul un court article lui est entièrement consacré :

Andrée Laffay et André Abbiateci, « Une féministe bugiste à la Belle Époque : Odette Laguerre », in Jeannine Abbiateci (dir.), *Longtemps l'archiviste s'est levé de bonne heure, Mélanges offerts à Paul Cattin*, Les Amis des Archives, Bourg-en-Bresse, 2003, 214 p.

Source de la photographie : Andrée Laffay et André Abbiateci, « Une féministe bugiste... », art. cit. Ils ont obtenu cette photographie par Jacqueline Cassagnol, petite-fille d'Odette Laguerre.

Sources originales mobilisées dans cette thèse :

La quasi-totalité des sources mobilisées ici sont donc originales, dont

- Odette Laguerre, *L'Enseignement dans la famille*, 1888
- (avec Madeleine Carlier), *Pour la paix*, 1905
- (avec Ida-R. Sée), *L'éducation féministe – la protection de l'enfance*, 1906
- ses 63 articles dans *la Fronde*
- ses 15 articles dans les *Annales de la jeunesse laïque*
- ses 3 articles dans *Pages libres*
- sa correspondance avec Louise et Georges Renard



Madeleine Vernet
date inconnue

Point biographique 7 : Madeleine Vernet (1878-1949)

Madeleine Vernet, de son vrai nom Madeleine Cavelier, est née en 1878 en Seine-Inférieure. Ses parents tenaient une petite boutique. En 1900, au décès de son époux, la mère de Madeleine Vernet prend en charge quatre fillettes de l'Assistance publique. Cela a une grande influence sur la vie de Madeleine Vernet, qui découvre le monde des « bureautins » et s'insurge dans *Pages libres* contre le sort qui leur est réservé. Victime de représailles, la mère de Madeleine Vernet se voit retirer ses pupilles. Avec le soutien des coopératives rouennaises, Madeleine Vernet tente alors de fonder son propre orphelinat, mais le projet échoue.

Elle se rend en 1904 à Paris où elle se fait embaucher comme comptable. En 1906, forte de nouveaux appuis dans les milieux libertaires, elle fonde l'Avenir social grâce aux économies de sa mère et au soutien de sa sœur et de son compagnon, Louis Tribier. L'orphelinat s'installe d'abord à Neuilly-Plaisance, puis déménage à Épône afin d'accueillir plus d'une trentaine d'enfants.

Malgré l'aide de coopératives ouvrières, les souscriptions lancées par *L'Humanité* et la *Guerre sociale* et la publicité faite dans les *Annales de la jeunesse laïque*, la survie de l'orphelinat reste un combat quotidien. Le couple fait face à l'hostilité du maire et de la population ainsi qu'aux tracasseries de l'administration qui impose la fin de la pratique de la coéducation dans l'instruction des enfants de l'Avenir social. Ces derniers doivent donc être envoyés à l'école publique.

Madeleine Vernet est convaincue que l'autonomie ouvrière passe par son autonomie dans le domaine éducatif : tant que l'instruction des masses sera aux mains de l'État bourgeois ou de l'Église, le prolétariat ne saura briser ses chaînes. Son objectif est de pousser les enfants à se délivrer de leurs préjugés de classe, de sexe, de race et de religion. Madeleine Vernet s'oppose cependant à tout dogmatisme et à l'embrigadement de la jeunesse par les organisations ouvrières.

Féministe maternaliste, Madeleine Vernet prône un temps l'amour libre contre le mariage bourgeois. Elle s'oppose par ailleurs à une partie du mouvement libertaire au sujet du néomalthusianisme, qu'elle condamne. Parents d'une fillette, Louis Tribier et Madeleine Vernet sont contraints de se marier en 1909 pour apaiser la malveillance à laquelle ils font face.

Le 1^{er} août 1914, quand Jaurès est assassiné, Madeleine Vernet se rend à Paris, persuadée de pouvoir participer à une mobilisation contre la guerre. Arrivée dans la capitale, elle découvre la résignation de tous, cherche à faire passer un appel à la paix dans *la Rénovation*, mais se voit opposer un refus. À défaut de sauver la paix, Madeleine Vernet déclare dans *la Bataille syndicaliste* qu'elle accueillera à Épône tout orphelin de mère dont le père viendrait d'être mobilisé.

Pendant la guerre, Madeleine Vernet agit dans la mouvance pacifiste : elle accueille le fils de François et Marie Mayoux, emprisonnés pour antimilitarisme, et prend publiquement la défense d'Hélène Brion, traînée en Conseil de guerre. Elle lance par ailleurs en 1917 son journal *La Mère éducatrice*, dont l'éducation à la paix reste le fil conducteur pendant ses 32 ans d'existence.

En 1918, Madeleine Vernet publie *L'École laïque menacée*, où elle dénonce la violence de la répression contre les instituteurs et institutrices pacifistes. Bien que très critique envers l'école républicaine, Madeleine Vernet en prend la défense contre les hommes au pouvoir opposés à toute idée d'émancipation par le savoir. Elle voit chez eux une volonté de laisser le peuple dans l'ignorance pour maintenir les privilèges de tous ordres. Madeleine Vernet défend ses idées par la plume, mais aussi en montant à la tribune : elle se rend ainsi en 1918 à Lyon, Saint-Étienne, Firminy et Saint-Chamond et est accusée de propagande pacifiste à son retour. La fin de la guerre permet la suspension des poursuites judiciaires qui la visent.

En 1921, Madeleine Vernet crée la Ligue des femmes contre la guerre. L'association étant dissoute en 1923, elle fonde en 1927 une nouvelle société, mixte cette fois, *La Volonté de paix*. En 1928, Madeleine Vernet devient secrétaire générale du Comité international d'action et propagande pour la paix et le désarmement. En 1935, elle est élue au Comité directeur de la Ligue internationale des combattants de la Paix.

Refusant tout engagement directement partisan, Madeleine Vernet quitte son orphelinat en 1923, année où les communistes deviennent majoritaires au conseil d'administration.

Après cette date, toujours aussi convaincue que la paix ne peut exister que par l'éducation, Madeleine Vernet publie un livre de lecture pour enfants où elle démontre l'unité de l'espèce humaine et le caractère factice des frontières. Engagé comme toujours à ses côtés, son mari Louis Tribier est poursuivi en 1936 pour provocation à la désobéissance militaire.

La pacifiste Madeleine Vernet disparaît en 1949, à 71 ans, après avoir vécu deux guerres mondiales.

Historiographie :

Geneviève Fraisse, « Et si les mères désertaient la guerre... Madeleine Vernet (1879-1949) : pacifisme et féminisme », *Les Cahiers du GRIF*, n°14-15, 1976, p. 34-38.

Hugues Lenoir, *Madeleine Vernet et l'Avenir social*, Paris, Les éditions du Monde libertaire, 2014, 66 p.

Anna Norris, « Le féminisme français à l'épreuve de la guerre. Madeleine Vernet : itinéraire d'une féministe pacifiste », *Cahiers de la Méditerranée*, 91 | 2015, 127-138.

Maitron en ligne : <https://maitron.fr/spip.php?article154231>, notice VERNET Madeleine [CAVELIER Madeleine, Eugénie, Clémentine, Victorine] [épouse Tribier, dite] par Claude-Paul Couture, notice complétée par Marianne Enckell, version mise en ligne le 7 mars 2014, dernière modification le 10 janvier 2017.

Christine Bard, « Madeleine Vernet », in Christine Bard, Sylvie Chaperon (dir.), *Dictionnaire des féministes : France, XVIII^e-XXI^e siècle*, Paris, Presses universitaires de France, 2017, 1 700 p.

Source de la photographie : reproduite sur une carte postale de L'Avenir social, dont la date n'est pas précisée mais qui fut probablement éditée en 1914.



Point biographique 8 : Marguerite Bodin (1869-1940)

Marguerite Bodin est née en 1869 dans une famille d'agriculteurs de l'Yonne. Elle appartient à la première génération des institutrices formées dans les écoles normales créées dans le sillage de la loi Paul Bert.

Détail d'une photographie de groupe : Marguerite Bodin au 2ème congrès international des amicales (1910)

Si Marguerite Bodin envoie à *la Fronde* quelques remarques en tant que lectrice dès 1900 – son opinion paraît dans la rubrique « Questions / réponses » ouverte aux abonnés – la première grande étape de sa reconnaissance publique date du Congrès des amicales de Bordeaux, à l'été 1901, où elle fait voter une mention favorable à un enseignement pacifiste de l'histoire à l'école primaire.

Quelques mois plus tard, elle participe à un concours organisé par un groupement féministe et libre-penseur qui promet de récompenser le meilleur texte démontrant l'injustice de la double morale sexuelle. Marguerite Bodin remporte le prix d'honneur et voit son texte imprimé en une brochure de 80 pages.

Dans la lignée de son discours réalisé à Bordeaux en 1901, Marguerite Bodin fonde avec la comédienne Madeleine Carlier la Société d'éducation pacifiste l'année suivante. L'association se donne pour objectif de convertir les instituteurs et institutrices à un enseignement pacifiste. Dans la même logique, Marguerite Bodin adhère à la Ligue française pour le désarmement international fondée à la fin du XIXème siècle par Maria Chéliga.

Dans le cadre de la Société d'éducation pacifiste, Marguerite Bodin peut compter sur le soutien d'Odette Laguerre, devenue la secrétaire de la section de l'Ain. Dans une lettre à son amie Nelly Roussel en 1904, cette dernière fait le portrait de Marguerite Bodin :

[C']est une vraie laïque, ayant donné des preuves de grand courage et d'intelligence rare, partisan de la coéducation, ayant écrit sur l'iniquité des deux morales un rapport couronné par le Congrès de l'Humanité, pacifiste ardente, ayant fondé avec mon amie, Madeleine Carlier, la société de l'Éducation pacifiste, enfin socialiste, ayant beaucoup d'amis chez les instituteurs avancés, très appréciée de M. Boitel, de M. Murgier, membre du Conseil départemental de l'Yonne, etc.

Il existe en France fort peu d'institutrices primaires, aussi sincèrement dévouées au progrès social, aussi intelligentes et d'aussi haute valeur morale que Mlle Marguerite Bodin.

En 1905, l'année où elle publie *Les surprises de l'école mixte*, ouvrage inspiré de sa propre expérience, Marguerite Bodin s'exprime au Congrès des amicales de Lille en faveur de l'introduction de la coéducation dans l'enseignement primaire. Excellente oratrice, elle est désignée pour représenter la Fédération des Amicales lors du congrès international qui se tient peu de temps

après à Liège, dans le cadre de l'Exposition universelle. À cette occasion est créé un bureau international permanent des amicales dont Marguerite Bodin fait partie. En 1910, elle représente de nouveau la Fédération française lors du deuxième Congrès international des amicales qui se tient à Paris.

Durant ces années d'intense activité au sein de la Fédération des Amicales, Marguerite Bodin soutient le projet de Marie Guérin de créer les Groupes féministes universitaires afin de porter les revendications spécifiques aux enseignantes sur le devant de la scène.

C'est avec Léon Goupy, un homme tout aussi engagé qu'elle, que Marguerite Bodin se marie en 1906. Son époux est membre de la Ligue des droits de l'homme.

En 1911, Marguerite Bodin participe par ailleurs à la fondation du bimensuel pour enfants *Les petits bonshommes*, revue très liée au milieu de la CGT.

Après la Grande Guerre et le décès de son mari, Marguerite Bodin accepte la proposition de Georges Renard d'écrire un ouvrage intitulé *L'institutrice* pour la « Bibliothèque sociale des métiers » qu'il dirige. Le livre paraît en 1922.

Marguerite Bodin meurt en 1940. Elle laisse derrière elle de nombreux textes, dont un livre de lecture intitulé *Jacques et Zette*, qui connaît en 1952 sa neuvième édition, 41 ans après sa première publication.

Historiographie :

Avant-propos de Denise Karnaouch à Marguerite Bodin, *L'institutrice*, « Une féministe militante de la Belle Époque (1922) », Paris, L'Harmattan, 2012, 347 p.

Notice du *Maitron en ligne*, non signée : <https://maitron.fr/spip.php?article77878>, BODIN Marguerite , version mise en ligne le 30 mars 2010, dernière modification le 10 février 2020.

Source de la photographie : couverture de l'édition du texte *L'Institutrice* de Marguerite Bodin par Denise Karnaouch, *op. cit.*



Pauline Rebour
1937

Point biographique 9 : Pauline Rebour (1878-1956)

Pauline Boyenval est née en 1878 dans la Manche d'un père principal de collège. Elle enseigne d'abord en école maternelle et en école primaire avant de devenir professeure d'école primaire supérieure puis professeure d'école normale. Elle prépare seule tous les examens qui lui permettent d'accéder à ces postes.

En mars 1903, elle donne à l'Université populaire de Rouen une conférence sur la condition féminine. À cette date, elle connaît déjà son futur mari, puisque même sans être mariée (le mariage, uniquement civil, a lieu en décembre 1903), elle délaisse son nom de jeune fille au profit de celui de Raoul Rebour, qui est alors professeur à l'école normale de garçons de Rouen. Pauline Rebour est nommée à l'école primaire supérieure de Rouen en septembre 1903.

Dans les années qui suivent, le couple Rebour donne naissance à trois enfants et déménage au Havre en 1907, où tous deux exercent en tant que professeurs d'école primaire supérieure.

Au tournant de l'année 1907 et 1908, Pauline Rebour fonde la Société féministe du Havre, dont le bureau, sans président, respecte la parité entre hommes et femmes. Y figurent plusieurs institutrices, parfois engagées aussi dans l'Université populaire du Havre ou dans les réseaux franc-maçons. L'objectif de la Société féministe du Havre est d'« obtenir l'égalité entre l'homme et la femme du point de vue électoral, civil et économique ».

L'association s'affilie à la Fédération féministe universitaire de Marie Guérin ainsi qu'au Conseil national des femmes françaises. Pauline Rebour est aussi la première femme à entrer dans la section havraise de la Ligue des droits de l'Homme. Elle est soutenue dans ses engagements par Raoul Rebour, dont *La Fronde* avait déjà fait remarquer en 1902 qu'il avait apporté son soutien à un groupe d'institutrices féministes.

Pauline Rebour est de tous les combats menés par les enseignantes de la Belle Époque : introduction de la coéducation, égalité des traitements, enseignement d'une morale plus juste pour les deux sexes, etc. Forte de son expérience d'enseignante, elle s'insurge aussi contre la place prise par l'enseignement ménager dans l'instruction féminine au détriment de la culture générale. Elle affirme que cette discipline restreint l'horizon professionnel des jeunes filles en les préparant au seul métier qui ne soit pas rétribué.

Le grand combat de Pauline Rebour est celui du droit de vote des femmes : elle soutient en 1909 la proposition de loi Dussaussoy-Buisson en faveur d'un suffrage féminin et est active dans les élections municipales de 1912.

En 1912, elle est nommée répétitrice à l'école primaire supérieure Edgar Quinet à Paris, ce qui lui permet de se rapprocher du siège de l'Union française pour le suffrage des femmes. Elle est élue au comité central en 1913 et en devient secrétaire générale adjointe en mai 1914, en duo avec

Cécile Brunshvicg. Lors de la grande manifestation féministe du 5 juillet 1914, elle est l'une des quatre femmes à prendre la parole devant la statue de Condorcet.

Durant la Grande Guerre, elle se rallie à l'Union sacrée. Elle profite des colonnes de *La Française* pour insister sur la manière dont les institutrices rurales réussissent, pendant le conflit, à suppléer les maires absents. C'est un argument supplémentaire en faveur du suffrage féminin.

Pendant le conflit, Pauline Rebour obtient une licence de droit et prête serment au barreau de Paris. Elle enseigne le droit dans la nouvelle école des surintendantes d'usines fondée pendant la guerre. Elle plaide par ailleurs comme avocate pendant l'entre-deux-guerres. Grande conférencière, Pauline Rebour sillonne la France et gagne une grande visibilité publique. Elle est élue membre du Conseil général de la Ligue de l'enseignement.

Elle est décorée du grade de chevalier de la Légion d'honneur sous le gouvernement Blum en 1937. Elle meurt en 1956, à 78 ans.

Historiographie :

Cette notice biographique doit beaucoup au texte de Claire Saunier-Le Foll dans le *Maitron en ligne* : <https://maitron.fr/spip.php?article231453>, REBOUR Pauline [née BOYENVAL Pauline, Étienne, Marie], version mise en ligne le 25 août 2020, dernière modification le 6 décembre 2020.

Claire Saunier-Le Foll prépare une thèse intitulée « Femmes, pratiques associatives et action sociale en Seine-Inférieure à l'épreuve de la Grande Guerre » sous la direction de Manuela Martini depuis 2016.

Les informations de l'article de Claire Saunier-Le Foll ont été complétées par le portrait que *La Française* fait de Pauline Rebour le 13 février 1937, lorsqu'elle reçoit la Légion d'honneur.

Dans le cadre de cette thèse, seuls les articles publiés par Pauline Rebour dans *L'École nouvelle* ont été étudiés, ce qui ne signifie aucunement que son action en tant qu'intellectuelle se limite à cet hebdomadaire.

Source de la photographie : « Les trois nouvelles légionnaires de l'U.F.S.F », *La Française*, 13 février 1937.

Annexes

Données utilisées pour construire les graphiques de cette thèse

Les deux tableaux ci-après font le décompte des contributions féminines dans la *Revue pédagogique* et dans le *Bulletin de la Société générale d'éducation et d'enseignement* entre 1880 et 1914. Les titres des articles permettent de se faire une idée du type de domaines qu'investissent les femmes qui prennent la plume dans ces revues. Certains de ces articles n'apparaissent que parce qu'ils sont écrits par des femmes : ils n'ont pas forcément fait l'objet d'une analyse dans le cadre de cette thèse.

Les deux tableaux ci-après sont en partie redondants avec ceux consacrés aux articles retenus comme sources pour cette thèse dans la *Revue pédagogique* et dans le *Bulletin de la Société générale d'éducation et d'enseignement* (pages 12 et 21 du troisième volume intitulé Sources et bibliographie), qui sélectionnent quant à eux les textes selon qu'ils répondent à notre problématique, qu'ils soient écrits par des femmes ou des hommes.

Données utilisées pour construire le graphique apparaissant p. 391 de cette thèse

Ci-après, les 121 contributions féminines, classées par année, publiées dans la *Revue pédagogique* entre 1880 et 1914¹

<u>Année</u>	<u>N b²</u>	<u>Auteure</u>	<u>Titre de l'article</u>
1880	5	Mme P. W. Cocheris	« Pédagogie des travaux à l'aiguille »
		Mme Lamotte	« L'enseignement secondaire des filles »
		Mme Chasteau, directrice d'école normale	« De la faculté d'activité et de son influence dans l'éducation »
		Mme Chasteau, directrice d'école normale	« De la faculté d'activité et de son influence dans l'éducation » (suite)
		Mme Chasteau, directrice d'école normale	« De la faculté d'activité et de son influence dans l'éducation » (suite et fin)
1881	5	Mlle Matrat	« Les écoles maternelles et le décret du 2 août 1881 »
		Mlle Matrat	« Les écoles maternelles et le décret du 2 août 1881 (<i>suite et fin</i>) »
		Mme P. W. Cocheris	« Pédagogie des travaux à l'aiguille »
		Mme P. W. Cocheris	« Pédagogie des travaux à l'aiguille (<i>suite</i>) »
		Mme P. W. Cocheris	« Pédagogie des travaux à l'aiguille (<i>suite et fin</i>) »
1882	1	Mlle Brès, directrice des écoles maternelles	« Les cours normaux pour la préparation des directrices d'écoles maternelles »
1883	4	Mlle E. Penel	« Une excursion pédagogique en Wurtemberg »
		Mlle Matrat	« Les écoles gardiennes de la Hollande »
		Une maîtresse professeur d'école normale	« De la manière de prendre les notes aux leçons »
		Mlle Loizillon	« Les jardins d'enfants aux États-Unis »
1884	6	Mme M. L.	« Nos écoles maternelles (notes d'inspection) »
		Mme X, maîtresse adjointe	« Fragments d'une lettre intime »
		Mme Laure de Châtillon	« Une visite au musée et à l'école de South Kesington »
		Mme Jeanne Mairet	« Petite maman, nouvelle »
		Mme Clotilde Rey	« Un peu d'esthétique dans un asile maternel »

1 N'ont été gardés que les articles, à l'exclusion des comptes-rendus critiques d'ouvrages.

2 Nombre de contributions féminines par an.

		Mme S. Bourseul	« Tel maître... tel mulet »
1885	4	Une maîtresse adjointe	« Note sur l'enseignement de la bonne tenue et du savoir-vivre à l'école normale »
		Mme C. Gay	« Une conférence sur la diction »
		Mme E. de Pressensé	« Appel aux mères, à propos des colonies de vacances (poésie) »
		Mlle C. Lapéry	« Les écoles enfantines en Suisse (notes de voyage) »
1886	1	Mme J. Michelet	« Des lectures pour nos veillées »
1887	3	Mme Anna Delabrousse	« Louis de Ronchaud et la décoration artistique des écoles »
		Mme Edgar Quinet	« Edgar Quinet et son œuvre »
		Une grand-mère	« À propos de nos filles (fragments de correspondance) »
1888	5	Mme A. M. Delabrousse	« Rapport sur la décoration des écoles, approuvé par la Société des écoles enfantines, le 2 juillet 1887 »
		P. Racinet, ancienne institutrice	« La lecture à haute voix dans les petites classes au point de vue de la correction de la prononciation »
		Une élève de l'école de Fontenay-aux-Roses (composition)	« De l'éducation qui convient aux femmes »
		Mlle Laure Collin	« Pédagogie musicale : conférence du mois de juin 1888 aux élèves-maîtresses des écoles maternelles »
		Mlle Matrat	« L'éducation des enfants anormaux dans les États scandinaves, extraits d'un rapport »
1889	8	Mme Pauline Kergomard	« Nécrologie : Mme Caroline Barrau de Muratel »
		Mme G. A. Dillon	« Note sur le Collège normal d'institutrices de New York »
		Mme Pauline Kergomard	« Les femmes dans l'enseignement primaire » (Congrès pédagogique international)
		Mlle Marie Matrat	« Note sur l'École normale centrale d'institutrices de Madrid »
		Mlle Laure Collin	« Pédagogie musicale : conférence du mois d'avril 1889, aux élèves-maîtresses de l'École normale d'institutrices de la Seine »
		Mme L. Muriq	« Les exercices gymnastiques pour les jeunes filles à Bâle »
		Miss Dorothea Beale	« Sentiment d'une Anglaise (Miss Beale) sur notre œuvre de l'enseignement »
		Mme Kergomard	« Les vacances de l'école maternelle »
1890	1	Mme Pauline Kergomard	« Le sauvetage de l'enfance (extrait du journal <i>l'Ami de l'Enfance</i>) »
1891	6	Mme C. Coignet	« À propos de l'instruction des indigènes en Algérie »
		Mme Pauline Kergomard	« L'exposition scolaire d'Avignon, rapport adressé à M. le directeur de l'enseignement primaire »

		Pauline Kergomard	« Quelques réflexions au sujet de l'uniforme des élèves-maîtresses »
		Mme Edgar Quinet	« Nos classiques et l'éducation populaire : extraits de <i>Le vrai dans l'éducation</i> »
		Une directrice d'école normale	« Les lectures à l'école normale : extrait du rapport d'une directrice »
		Mme R. Thévenelle, inspectrice des écoles maternelles	« L'industriel de la dentelle et des rubans dans la Haute-Loire (extrait d'un rapport) »
1892	5	Miss E. Williams	« L'enseignement supérieur des femmes en Angleterre »
		Mme Henry Gréville	« Indisciplinée (fragment inédit) »
		Mlle Antonine de Gérando	« À propos des distributions de prix »
		Mme Marie Thomas (inspectrice générale)	« Le travail manuel à l'école de filles »
		Mme Marie Rauber	« L'école ménagère en Suisse (extrait d'un rapport à M. le ministre) »
1893	9	Mme R. Thévenelle, inspectrice gén. des écoles maternelles	« Les Comités de patronage en Lorraine »
		Mme Marie Koenig, ex-inspectrice des écoles maternelles	« L'enseignement agricole dans l'école primaire (section des enfants de sept à neuf ans) »
		Une directrice d'école normale	« L'enseignement de la cuisine dans les écoles normales d'institutrices »
		Une maîtresse d'école normale	« À propos de l'école normale : Pourquoi l'école annexe paraît-elle, en général, avoir donné jusqu'à présent des résultats moins satisfaisants que l'école normale même ? »
		Une directrice d'école normale	« Quelques réflexions d'une directrice sur les études littéraires à l'école normale »
		Mlle L. H., directrice d'école normale	« À propos de l'enseignement de l'arithmétique à l'école normale »
		Mme C. R.	« Une fête scolaire en Suisse »
		Une candidate au certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales	« La curiosité chez les enfants : copie d'une des aspirantes admises à la dernière session du certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales »
		Mme Marie Rauber	« Les écoles moyennes de jeunes filles en Belgique »
1894	9	Mme C. Rauber	« Les écoles professionnelles pour jeunes filles en Belgique »
		Mlle M. Dugard	« De la coéducation des sexes aux États-Unis, extrait d'un rapport au ministre de l'Instruction publique »
		Une directrice d'école normale	« Nécrologie : Mlle Ferrand »
		Mme C. Rauber	« Les écoles et classes ménagères en Belgique »
		Mlle Cécile B (traductrice)	« Enquête sur les idées religieuses en Californie » (document traduit par Mlle Cécile B.)
		Mme M. Grandin	« L'éducation en Amérique dans la famille et dans l'école »
		Mme Z.	« Enseignement de la couture et des travaux du ménage »

		Mme Pauline Kergomard	« Une réunion de stagiaires à l'école normale d'institutrices de Limoges (août 1894) »
		Une institutrice du Puy-de-Dôme	« La charité d'une ouvrière »
1895	3	Mlle Slawinska, dir. de l'école normale de Caen	« Deux conférences de M. Maurice Bouchor à l'école normale d'institutrices de Caen »
		Mme Pauline Kergomard	« Notes sur le congrès de Bordeaux pour la protection de l'enfance »
		Mlle Jeanne Darlu	« Le <i>Summer Meeting</i> d'Édimbourg »
1896	9	Mme Anna – M. Yon Lampérière [<i>sic</i>]	« Le Congrès de la Ligue de l'enseignement à Bordeaux »
		Mme R. Thévenelle	« Les écoles normales et les misères sociales »
		Mlle M. Baertschi	« Congrès de l'enseignement supérieur des jeunes filles à Coblenz »
		Mlle Pernessin	« Thomas Arnold, conférence faite devant l'Association franco-anglaise de Paris, par M. P. A. Barnett, inspecteur royal des écoles d'Angleterre (traduit et résumé par Mlle Pernessin) »
		Mme B. Chegaray	« Concours de l'Union centrale des arts décoratifs (artistes femmes) »
		Mlle Saffroy	« Les écrivains pédagogues de l'Antiquité, préface d'un recueil d'extraits préparé par Mlle Saffroy »
		Mlle R. Lecomte, dir. de l'école normale de Haute-Loire	« Le patronage des ouvrières et apprenties de la ville du Puy (extrait d'un rapport) »
		Mme P. Kergomard	« À Genève : deuxième congrès de la protection de l'enfance »
		Mlle J. Blanc	« Trois semaines à Londres (Impressions de voyage) »
1897	4	Mlle H. Malmanche, inspectrice de l'ens. commercial	« Correspondance »
		Mme Berthe Chegaray	« L'enseignement du dessin et le mouvement féministe dans l'art décoratif »
		Mlle Coblenz	« Des chaires de pédagogie dans les universités américaines (document traduit par Mlle Coblenz) »
		Mlle Denise Billotey	« Discours de distribution des prix à l'École Edgar Quinet »
1898	0		
1899	0		
1900	2	Mme P. Kergomard	« Les écoles maternelles » (extrait d'une conférence faite à l'école normale de Coutances aux élèves-maîtresses et aux institutrices du département)
		Une ancienne élève de Fontenay	« Inauguration du buste de Félix Pécaut à Fontenay »
1901	2	R. Thévenelle, inspectrice générale des écoles maternelles	« Les écoles maternelles en 1900 »
		Gabrielle Coblenz, professeur agrégée de l'Université	« Un pédagogue anglais au XVI ^e siècle, Roger Ascham »
1902	1	Mme Pauline Kergomard	« L'enseignement à l'école maternelle »

1903	1	Mlle O. Robin	« Conseils sur la lecture »
1904	3	Mlle L. Troufleau	« Notes pédagogiques sur l'enseignement de la langue française »
		Mlle D. Billotey	« La littérature enfantine »
		Mlle L. Troufleau	« L'enseignement de la grammaire »
1905	0		
1906	0		
1907	3	Mme G. Thévenelle, inspec. gén. des écoles maternelles	« L'assistance médicale par l'école »
		Mlle A. Fiévet	« Les sciences physiques dans l'enseignement primaire des jeunes filles »
		Mlle Duparc	« Les fêtes du XXV ^e anniversaire de la création de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
1908	6	Mme P. Kergomard	« L'école maternelle » (extrait d'un rapport d'inspection générale)
		Mlle Fanny Bignon, prof. de sciences à l'école Edgar Quinet	« Les "cours de vacances" à Iéna »
		Mathilde Parmentier, prof. au lycée de Saint-Quentin	« Un congrès à Upsal (9 ^e congrès des professeurs des lycées de jeunes filles de Suède) »
		Mlle M.-E. Moore, membre du comité d'enseignement de Tynemouth	« La préparation professionnelle des instituteurs en Angleterre »
		Mme C. Géhin, directrice de l'école normale de Bar-le-Duc	« Les colonies scolaires de vacances »
		Mlle Pollet, prof. au lycée de jeunes filles de Lille	« Le Congrès de l'Art à l'école, à Lille »
1909	6	Mme M. Janin, directrice de l'École Edgar Quinet	« La question de l'éducation morale au Congrès de Londres » (extrait du rapport de Mme Janin, déléguée du Ministère de l'Instruction publique au Congrès de Londres)
		Mlle J. Renauld	« Note sur l'esprit de l'éducation morale »
		Ida R. Sée	« L'enseignement du français aux étrangers dans quelques Universités de province »
		Mlle Carret (chargée de cours au collège de Wellesley)	« La question de l'enseignement du français aux États-Unis »
		Mathilde Parmentier	« Ellen Key et la question de l'éducation »
		Une aspirante au certificat d'aptitude	« Composition de pédagogie d'une aspirante au certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales »
1910	1	Valentine Puthod	« L'enseignement du français dans un collège américain »
1911	2	Mlle F. Teutscher, prof. au lycée de jeunes filles du Mans	« L'enseignement livresque »
		Mlle M. Ginier, inspectrice primaire à Paris	« L'inspection féminine des écoles maternelles et des écoles de filles »
1912	3	Jeanne Barrère	« L'œuvre d'éducation et la méthode de Mlle Montessori en Italie »

		Henriette Lesueur	« Pierre Loti, poète du passé »
		Mlle M. Clément	« Quelques réflexions sur la Vie intense aux États-Unis »
1913	1	Anne Nadal-Milice, directrice du collège de Saintes	« L'œuvre sociale enfantine de Mrs Humphry Ward »
1914	2	Mlle D. Billotey, directrice d'école normale	« La femme éducatrice (conférence faite à la Ligue de l'Enseignement) »
		Mme J. Collombel, dir. de l'École prim. sup. de Marseille	« Pour la santé des jeunes filles (Extrait d'un rapport adressé au Ministre de l'Instruction publique) »

Données utilisées pour construire le graphique apparaissant p. 392 de cette thèse

Ci-après, les 39 contributions féminines, classées par année, publiées dans le *Bulletin de la SGEE* entre 1880 et 1914³

<u>Auteur(e)</u>	<u>Date</u>	<u>Titre</u>
Mme L.	Fév. 1897	« Compte-rendu du congrès pédagogique tenu à Versailles les 25, 26, 27 août 1896, 18ème question : écoles ménagères, note »
Comtesse de Diesbach	Fév. 1903	« L'enseignement ménager »
Une mère chrétienne	Juillet 1903	« Les écoles ménagères »
Mme B. Griveau	Janv. 1904	« Comité des dames patronnesses »
Mlle D.	Juin 1904	« Le congrès d'Arras et la Mutualité : exposition d'enseignement ménager »
Vicomtesse de Vélard	Oct. 1906	« Le rôle de la mère dans l'éducation, au point de vue familial, patriotique et religieux »
Mlle Decaux	Juin 1907	« Les récents examens d'enseignement normal ménager »
Mlle Decaux	Sept. 1907	« Le congrès national d'Angers : l'enseignement agricole et ménager »
Mme Paul Griveau	Juin 1908	« les dames patronnesses »
Mlle Decaux	Juin 1908	« Les examens d'enseignement ménager à l'école ménagère morale de la rue de l'Abbaye »
Mlle A. Wagner	Oct. 1908	« Les amicales de jeunes filles »
Mme de Gottrau de Watteville	Janv. 1909	« Le premier congrès international d'enseignement ménager, de Fribourg, en Suisse »
Mlle Desrez	Avril 1910	« Enseignement secondaire des jeunes filles : ses éléments et son but » (faire préparer le baccalauréat aux filles dans l'enseignement libre ?)
Mlle Decaux	Mai 1910	« Les examens du diplôme d'enseignement ménager en France »
Mlle Decaux	Juin 1911	« Les examens du diplôme d'enseignement ménager à la rue de l'abbaye en 1911 »
Pauline Lavergne	Mai 1912	« Revue des revues féminines » (fait une veille sur les revues catholiques qui montrent aux femmes leur devoir)

3 N'ont été gardés que les articles, à l'exclusion des comptes-rendus critiques d'ouvrages.

Annexe

**Bilan non exhaustif des réseaux féminins dans lesquels évoluent les partisans de l'école laïque
étudiées dans cette thèse**

Espaces de socialisation intellectuelle ¹ → Personnalités ²	<i>La Fronde</i>	<i>La femme nouvelle</i>	Congrès des prof. de l'ens. secondaire (1899)	Congrès de la condition et des droits des femmes (1900)	Congrès des œuvres et institutions féminines (1900)	Congrès international d'éducation morale (La Haye, 1912)	Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant	Ligue de l'enseignement	Société de l'éducation pacifique	Milieu des fontenaysiennes
Clarisse Coignet								(1870s)		
P. Kergomard										(conférences)
J. Desparmet-Ruello									(liens probables)	
Marie Baertschi										
A. Eidsenck	(liens probables)								(liens probables)	
Marie Dugard										
Mathilde Salomon						(décédée)				
J. Crouzet-Benaben										
Odette Laguerre								(congrès 1902)		
Marguerite Bodin										
Denise Billotey										(non fontenays. mais intégrée)
Louise Debor								(liens probables)		
B. Edwards-Pilliet										
Madeleine Carlier ³										
Louise Napias										
Suzanne Brès										(non fontenays. mais intégrée)
O. Gevin-Cassal										
Maria Vérone										
Marie Bonneval										

1 Ce tableau serait plus complet en intégrant une colonne pour le Conseil national des femmes françaises, insuffisamment étudié pour apparaître ici.

2 En gras, les parisiennes. En gris, les femmes ayant fait de l'instruction leur métier.

3 Probablement parisienne, mais sans certitude.

Ecole doctorale de l'EHESS

Centre d'études sociologiques et politiques Raymond Aron (CESPRA)

Doctorat en histoire contemporaine (22) et Sciences de l'éducation (70)

Mélanie Fabre

La craie, la plume et la tribune
Trajectoires d'intellectuelles engagées pour l'école laïque
(France, années 1880 – 1914)

Volume 2 (Sources et bibliographie)

Thèse dirigée par
Vincent Duclert (chercheur titulaire (HDR) au CESPRA (CNRS-EHESS)) et
Rebecca Rogers (professeure, Université de Paris, CERLIS)

Date de soutenance : 25 novembre 2021

Rapporteurs	1	Carole Christen, professeure, Université Le Havre Normandie
	2	Yves Verneuil, professeur, Université Lumière Lyon 2

Jury	1	Céline Béraud, directrice d'études HDR, École des hautes études en sciences sociales
	2	Patrick Cabanel, directeur d'études HDR, École pratique des hautes études
	3	Florence Rochefort, chargée de recherche, CNRS

La craie, la plume et la tribune

Trajectoires d'intellectuelles engagées pour l'école laïque

(France, années 1880 – 1914)

Sources et bibliographie

TABLE DES MATIÈRES DU VOLUME « SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE »

Première partie : Archives (archives publiques et privées, manuscrits et correspondances)	p. 3
Deuxième partie : Sources publiées - sélection des textes mobilisés dans cette thèse, classés par type de publication	p. 6
Articles dans la <i>Revue pédagogique</i>	p. 7
Articles dans <i>L'enseignement secondaire des jeunes filles</i>	p. 9
Articles dans la <i>Revue universitaire</i>	p. 11
Articles dans le <i>Bulletin de la Société générale d'éducation et d'enseignement</i>	p. 16
Articles dans <i>L'École nouvelle</i>	p. 19
Articles dans le <i>Bulletin des fontenaysiennes</i>	p. 23
Articles dans <i>La Fronde</i>	p. 25
Articles dans la <i>Revue de morale sociale</i>	p. 36
Articles dans <i>La Femme nouvelle</i>	p. 37
Articles dans les <i>Annales de la jeunesse laïque</i>	p. 38
Articles dans <i>Pages libres</i>	p. 40
Discussions dans les <i>Libres entretiens</i> de l' <i>Union pour la vérité</i>	p. 41
Articles dans le <i>Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant</i>	p. 42
Éléments issus des sources relatives à la Ligue de l'enseignement.....	p. 43

Interventions lors du Deuxième congrès international des œuvres et institutions féminines, du 18 au 23 juin 1900.....	p. 46
Interventions lors du Congrès international de la condition et des droits des femmes, tenu les 5, 6, 7 et 8 septembre 1900.....	p. 47
Troisième partie : Sources complémentaires, classées par intellectuelle.....	p. 48
Sources additionnelles concernant Clarisse Coignet.....	p. 49
Sources additionnelles concernant Mathilde Salomon.....	p. 50
Sources additionnelles concernant Pauline Kergomard.....	p. 53
Sources additionnelles concernant Jeanne Desparmet-Ruello.....	p. 55
Sources additionnelles concernant Odette Laguerre.....	p. 56
Sources additionnelles concernant Marie Dugard.....	p. 57
Sources additionnelles concernant Albertine Eidenschenk.....	p. 57
Sources additionnelles concernant Marie Baertschi-Fuster.....	p. 59
Sources additionnelles concernant Jeanne Crouzet-Benaben.....	p. 62
Quatrième partie : Bibliographie de recherche (hors sources).....	p. 63

PREMIÈRE PARTIE

ARCHIVES

(archives publiques et privées, manuscrits et correspondances)

1- Archives nationales

Dossiers de carrière dans les fonds de l'Instruction publique (F/17/) et de l'académie de Paris (AJ/16/) (par personne) :

Jeanne Dejean de la Bâtie (F/17/22316/B)
Louise Belugou (F/17/22602/A)
Lucie Saffroy (F/17/22543/A + AJ/16/1481)
Mme Henri Marion (F/17/21253/A)
Jeanne Crouzet Benaben (AJ/16/1025 + F/17/24295) et son mari Paul Crouzet (F/17/24727)
Mme Jules Favre (AJ/16/1067)
Jeanne de Friedberg (F/17/22872)
Léonie Allégret (F/17/22599/A)
Marie-Thérèse Allégret (F/17/23176)
Joséphine Marchef-Girard (F/17/23420)
Léa Bérard-Carmoutères (F/17/23670)
Henriette Würmser (F/17/24059)
Marguerite Aron (F/17/24282)
Anna Amieux (F/17/24471)
Marie Rauber (AJ/16/1420 + F/17/22118/A)
Jeanne Desparmet-Ruello (F/17/23284 + F/17/22067) et son père Alphonse Ruello (F/17/21675)
Pauline Kergomard (F/17/23588/B)
Amélie Allégret (F/17/23809)
Émile Masson (mari d'Elsie Masson F/17/25852)
Madeleine Daniélou (AJ/16/6189)
Marie Dugard (F/17/2383)

Clarisse Coignet (F/17/2949 – mission pédagogique)
Anna Lampérière (F/17/3014/2)
Marie Baertschi-Fuster (F/17/23692)
Albertine Eidenschenck (F/17/23836/B) et son mari Laurent Eidenschenck (F/17/22193/A)
Anna Yon/Delabrousse/Lampérière (F/17/22819)

Procès-verbaux des séances du CSIP, fonds de l'Instruction publique (par année) :

F/17/12968 (1887-8)	F/17/12976 (1902-3)
F/17/12969 (1889)	F/17/12979 (1904)
F/17/22118/A (1890)	F/17/13642 (1905-6)
F/17/12971 (1892-3)	F/17/13643 (1907)
F/17/12972 (1894-5)	F/17/13643 (1908)
F/17/12973 (1896-7)	F/17/13645 (1909)
F/17/12974 (1898)	F/17/13621 (1912-1915)
F/17/12975 (1899)	F/17/13464 (1915-1918)
F/17/13641 (1900-1)	

Circulaires pour les élections avec programmes électoraux sur toute la période : F/17/13619 – F/17/13620

Autres sources aux Archives nationales :

Archives de la Société des écoles enfantines (F/17/10893)
Archives des écoles libres (dont Collège Sévigné) (F/17/14186 – F/17/14187)
Base Léonore : dossiers de la légion d'honneur (dont Jeanne Desparmet-Ruello, Albertine Eidenschenk, Marie Dugard, Pauline Kergomard).

2- Bibliothèque Marguerite Durand

Lettres autographes et manuscrits classés par nom, 1 : A à H : documents relatifs à Marie Bonneval, Ferdinand Buisson, Madeleine Daniélou, Louise Debor, Geneviève Favre.

Lettres autographes et manuscrits classés par nom, 2 : I à Q : documents relatifs à Pauline Kergomard, Odette Laguerre, Dick May, Louise Napias.

Lettres autographes et manuscrits classés par nom, 3 : R à Z : documents relatifs à Maria Vérone, Madeleine Vernet, Vera Starkoff, Hélène Sée, Camille Sée, Clémence Royer, Nelly Roussel, Gabrielle Réval, Céline Renooz, Louise Renard, Pauline Rebour.

Dossiers documentaires consacrés à Madeleine Vernet et Pauline Kergomard.

3- Bibliothèque nationale de France Nouvelles acquisitions françaises

Correspondance reçue par :

Edouard Lockroy, dont lettre de Pauline Kergomard (NAF 25162)

Arvède Barine, dont lettre de Clarisse Coignet (NAF 18341)

Daniel Halévy, dont lettres de Marie Baertschi (NAF 28147)

Hermione Quinet, dont lettres de Mme Paul Bert (NAF 15511)

Emma France, dont lettre de Madeleine Vernet (NAF 15442)

4- Bibliothèque interuniversitaire de la Sorbonne

Correspondance contenue dans le fonds Eugène Manuel, MS 1936, Bibliothèque Victor Cousin. Il fut inspecteur général, président du jury de l'agrégation féminine et reçut beaucoup de lettres d'enseignantes.

5- Bibliothèque historique de la ville de Paris

Fonds Marie-Louise-Bouglé, en particulier le sous-fonds Céline Renooz (MS-FS-15) contenant sa correspondance.

Fonds Georges Renard (cotes allant de Ms 2482 à Ms 2627) contenant la correspondance reçue par le couple ainsi que des brouillons de conférences de Louise et ses articles publiés.

6- Bibliothèque Méjanes

Fonds Salomon Reinach, sans cote. Contient sa correspondance reçue (dont des lettres de Mathilde Salomon et Dick May).

7- Bibliothèque de la Société de l'histoire du protestantisme français

Fonds Ferdinand Buisson, 022Y, contenant la correspondance reçue (dont des lettres de Marie Baertschi).

8- Mémoires d'ici

(archives du centre de documentation du Jura bernois)

Documents relatifs à la famille de Marie Baertschi : Fonds Schwob - Büttiker - Tavannes Watch (Archives de la famille) – DOC050321.

9- Archives municipales de Lyon

Archives relatives au lycée de jeunes filles de Lyon : 176WP51.

10- Archives privées appartenant aux descendantes de Mathilde Salomon

Obtenues grâce à la bienveillance de Natacha Salomon et Claire Tardieu. Journal tenu par Mathilde Salomon entre 1877 et 1908 (peu rédigé : courtes notes) + brouillons de textes et conférences.

DEUXIÈME PARTIE

SÉLECTION DES TEXTES MOBILISÉS DANS CETTE THÈSE CLASSÉS PAR TYPE DE PUBLICATION

Chaque tableau ci-après propose la liste des textes considérés comme pertinents pour répondre à la problématique de cette thèse lors du dépouillement systématique des 16 types de sources décrits aux pages 28 et 29 du manuscrit de cette thèse (fin de l'introduction générale).

Articles retenus pour cette thèse dans la *Revue pédagogique*

Revue dépouillée pour la période allant de sa création en 1878 à 1914. Périodicité : mensuelle, soit environ 430 numéros consultés.

<u>Auteur(e)</u>	<u>Date</u>	<u>Titre (éventuellement, éléments complémentaires)</u>
Jacquet	Juin 1879	« Lettre à M. Chalamet, député, contre la création d'inspectrices primaires »
Suzanne Brès	Novembre 1882	« Les cours normaux pour la préparation des directrices d'écoles maternelles »
Eugène Manuel	Février 1882	Compte-rendu critique du livre de Clarisse Coignet : <i>De l'éducation dans la démocratie</i>
Gabriel Compayré	Février 1887	« Le nouveau livre de M. Gréard : éducation des femmes par les femmes »
Gabriel Compayré	Décembre 1887	« La pédagogie de Port-Royal »
A. M. Delabrousse ¹	Décembre 1887	« Louis de Ronchaud et la décoration des écoles »
A. M. Delabrousse	Mai 1888	« Rapport sur la décoration des écoles »
Pauline Kergomard	Janvier 1889	« Nécrologie de Caroline de Barrau »
Pauline Kergomard	Mai 1889	« Études sur les questions formant le programme du congrès international de 1889 – Les femmes dans l'enseignement primaire »
Pauline Kergomard	Décembre 1889	« Les vacances à l'école maternelle »
Ferdinand Buisson	Octobre 1890	« La première inspectrice primaire »
Pauline Kergomard	Décembre 1890	« L'inspection des écoles de filles par les femmes »
Clarisse Coignet	Avril 1891	« À propos de l'instruction des indigènes en Algérie »
Pauline Kergomard	Juin 1891	« L'exposition d'Avignon » (exposition scolaire – état des lieux des travaux pratiques dans l'enseignement primaire supérieur)
Pauline Kergomard	Septembre 1891	« Quelques réflexions au sujet de l'uniforme des élèves-maîtresses »
Miss E. Williams	Mars 1892	« L'enseignement supérieur des femmes en Angleterre »
Félix Pécaut	Avril 1892	« La directrice d'école normale »
Marie Rauber	Décembre 1892	« L'école ménagère en Suisse »
Marie Rauber	Décembre 1893	« Les écoles moyennes de jeunes filles en Belgique »
Mme C. Rauber	Février 1894	« Les écoles professionnelles de jeunes filles en Belgique »
M. [Marie] Dugard	Mars 1894	« De la coéducation des sexes aux États-Unis, extrait d'un rapport au ministre de l'Instruction publique »
Mme C. Rauber	Avril 1894	« Les écoles et classes ménagères en Belgique »

¹ Autre nom d'Anna Lampérière.

Pauline Kergomard	Décembre 1894	« Une réunion de stagiaires à l'école normale d'institutrices de Limoges, août 1894 »
Pauline Kergomard	Octobre 1895	« Notes sur le congrès de Bordeaux pour la protection de l'enfance »
Lionel Dauriac	Décembre 1895	Compte-rendu critique du livre de Pauline Kergomard, <i>L'éducation maternelle dans l'école</i>
Anna-M. Yon-Lampérière	Janvier 1896	« Le congrès de la Ligue de l'Enseignement à Bordeaux »
Mlle M. Baertschi	Février 1896	« Congrès de l'enseignement supérieur des jeunes filles à Coblenz »
Pauline Kergomard	Juillet 1896	Compte-rendu critique du livre de Suzanne Brès, <i>Jeux et occupations pour les petits</i>
Pauline Kergomard	Novembre 1896	« Deuxième congrès de protection de l'enfance à Genève »
F. Buisson	Juillet 1897	« Les femmes qui enseignent et la "Revue des Deux Mondes" »
Mlle Denise Billotey	Décembre 1897	« Discours de distribution des prix à l'École Edgar Quinet »
Miss Price	Juin 1898	« L'école de Fontenay jugée par une Anglaise »
C.	Juin 1898	« Le livre de Mme Marie du Sacré-Cœur »
Pauline Kergomard	Avril 1900	« Les écoles maternelles » (conférence faite à l'école normale de Coutances aux élèves-maîtresses et institutrices du département)
Pauline Kergomard	Juin 1902	« L'enseignement à l'école maternelle »
J. Toutain	Octobre 1902	« L'enseignement de l'histoire à Fontenay »
D. Billotey	Décembre 1902	Compte-rendu du <i>Journal d'une institutrice</i> , par M. Léon Dériès, inspecteur d'académie
Lavisse	Septembre 1903	« L'école laïque »
D. Billotey	Juillet 1903	Compte-rendu d' <i>Institutrice</i> , livre de E. de Suze
Mlle D. Billotey	Août 1904	« La littérature enfantine »
Gabriel Compayré	Septembre 1905	« Démia et l'éducation des filles »
Gabriel Compayré	Octobre 1906	« La coéducation des sexes aux États-Unis » (attaque contre ce principe pédagogique)
Mlle A. Fiévet	Mai 1907	« Les sciences physiques dans l'enseignement primaire des jeunes filles »
Mlle Duparc	Juin 1907	« Les fêtes du XXVème anniversaire de la création de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Pauline Kergomard	Janvier 1908	« L'école maternelle » (extrait d'un rapport d'inspection générale)
Mlle M. Ginier	Mars 1911	« L'inspection féminine des écoles maternelles et des écoles de filles »
E. Dodeman	Juillet 1911	« L'inspection féminine dans les Écoles de Filles » (réponse à l'article de Marie Ginier)
Mlle D. Billotey	Juin 1914	« La femme éducatrice »

Articles retenus pour cette thèse dans *L'enseignement secondaire des jeunes filles*

Revue créée par Camille Sée, dépouillée pour la période allant de sa création en juillet 1882 à décembre 1914. Périodicité : mensuelle, soit 390 numéros dépouillés.

Auteur(e)	Date	Titre (éventuellement, éléments complémentaires)
M.S. [Mathilde Salomon]	Août 1882	« L'éducation des jeunes filles à Port-Royal »
Mathilde Salomon	Janvier 1883	« L'éducation de Mme Sévigné »
Jeanne Desparmet-Ruello	Décembre 1883	« L'enseignement secondaire des jeunes filles à l'exposition de Zurich »
Adolphe Brisson	Janvier 1884	« L'École Sévigné et l'École Monceau »
Anonyme	Janvier 1884	« L'enseignement secondaire des jeunes filles au Conseil supérieur de l'Instruction publique »
Jeanne Desparmet-Ruello	Février 1884	« L'enseignement secondaire des jeunes filles à l'exposition de Zurich »
Jeanne Desparmet-Ruello	Mars 1884	« L'enseignement secondaire des jeunes filles à l'exposition de Zurich »
Jeanne Desparmet-Ruello	Avril 1884	« L'enseignement secondaire des jeunes filles à l'exposition de Zurich »
Jeanne Desparmet-Ruello	Juillet 1884	« Les programmes de sciences dans les lycées de jeunes filles, réponse à M. Camille Sée »
Anonyme	Août 1884	« Le Conseil supérieur de l'Instruction publique et l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Anonyme	Août 1884	Chronique - « Le lycée de jeunes filles à Lyon »
Jeanne Desparmet-Ruello	Septembre 1884	« École secondaire et supérieure des jeunes filles à Genève et l'enseignement secondaire en France »
Anonyme	Septembre 1884	« Les distributions de prix dans les lycées et collèges de jeunes filles – Lycée de Lyon »
Jeanne Desparmet-Ruello	Juin 1885	« Modèles de leçons, cours de zoologie et physiologie comparée »
Anonyme	Août 1885	« Distribution des prix dans les lycées et collèges de jeunes filles – Lyon »
Jeanne Desparmet-Ruello	Janvier 1886	« Modèle de leçons – équations du 2 nd degré »
Anonyme	Janvier 1889	« Chronique » (au sujet de la commission sur les améliorations à introduire dans les établissements secondaires)
Paul Souday	Février 1896	« Mme Jules Favre »
A[dèle]. Fanta	Novembre 1897	« Critique d'un manuel de l'enseignement secondaire par M. Wychgram, directeur de l'école secondaire de jeunes filles à Leipzig »
Gabriel Compayré	Novembre 1897	Reproduction de son discours au lycée de Lyon lors de la distribution des prix.
M. Darboux	Juillet 1898	Discours à l'inauguration du buste de Mme Jules Favre.
Henry Lemonnier	Juillet 1898	Discours à l'inauguration du buste de Mme Jules Favre.

Mlle Belugou	Juillet 1898	Discours à l'inauguration du buste de Mme Jules Favre.
Paul Souday	Juillet 1899	« Mme du Sacré-Coeur et la presse cléricale »
Henry Lemonnier	Janvier 1900	« L'école de Sèvres depuis sa fondation (1881-1900) »
Anonyme	Février 1901	« Chronique de l'enseignement secondaire des jeunes filles au Conseil supérieur de l'Instruction publique »
Camille Sée	Mars 1905	« Le diplôme de fin d'études secondaires et le brevet de l'enseignement primaire supérieur »
Jeanne Desparmet-Ruello	Mars 1905	« L'assimilation du diplôme de fin d'études secondaires au baccalauréat »
L. Belugou	Avril 1905	« À propos du diplôme de fin d'études secondaires »
Eugène Blum	Janvier 1906	« Les sanctions de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Anonyme	Janvier 1906	« Chronique. Conseil supérieur de l'Instruction publique »
X.	Décembre 1906	« La question du relèvement des traitements du personnel secondaire féminin »
X.	Janvier 1907	« La question du relèvement des traitements du personnel secondaire féminin »
Marguerite Aron	Mars 1907	Compte-rendu critique du <i>P. Girard</i> , livre de G. Compayré.
M. A. [Marguerite Aron]	Mai 1907	« L'égalité des traitements dans l'enseignement secondaire »
Marguerite Aron	Juin 1907	« La journée de Sèvres »
Mlle Belugou	Juin 1907	« La journée de Sèvres, matinée, discours de Mlle Belugou »
Mlle Küss	Juin 1907	« La journée de Sèvres, discours de Mlle Küss »
Marguerite Aron	Décembre 1907	Compte-rendu critique de <i>L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant</i> (G. Compayré).
Jeanne Desparmet-Ruello	Avril 1908	Discours à l'occasion du 25 ^e anniversaire du Lycée de Lyon.
M.A. [Marguerite Aron]	Juillet 1908	Compte-rendu critique de <i>L'éducation intellectuelle et morale</i> (G. Compayré).
J.F.	Janvier 1909	« Mme Jules Favre »
Marguerite Aron	Février 1909	Compte-rendu critique de <i>L'adolescence – études de psychologie et de pédagogie</i> (G. Compayré).
H. Degouy-Wurmser	Juillet 1909	Communication du personnel – questions générales : « À propos de l'enseignement de l'histoire dans les lycées de jeunes filles »
Mlle Belugou	Février 1912	Allocution à l'occasion du jubilé de M. Darboux.
B...	Février 1912	« Le journal d'une Sévrienne »
Marguerite Aron	Mai 1912	« Pour l'amélioration de l'enseignement féminin »
Marguerite Aron	Décembre 1912	« La mode des examens dans l'éducation féminine »

Marguerite Aron	Juillet 1913	« À propos de lecture expliquée et d'histoire littéraire »
Mlle Desprez	Octobre 1913	« Contribution pour l'enseignement secondaire féminin français »
E. Flobert	Novembre 1913	« La préparation au baccalauréat dans les lycées de jeunes filles »
M.A. [Marguerite Aron]	Décembre 1913	« Inauguration et commémoration »
M.A. [Marguerite Aron]	Décembre 1913	Compte-rendu critique de <i>La vraie femme du savant : Mme Pasteur.</i>
Mlle J. Vaudouer	Janvier 1914	« L'enseignement de la morale dans les lycées de jeunes filles »
Mme E. Flobert	Mars 1914	« Les classes primaires dans les Lycées de jeunes filles »
Anonyme	Août 1914	Compte-rendu critique : <i>Les jeunes filles d'aujourd'hui.</i>

Articles retenus pour cette thèse dans la *Revue universitaire*

Revue dépouillée pour la période allant de sa création en 1892 à décembre 1914. Périodicité : mensuelle, soit 242 numéros consultés.

<u>Auteur(e)</u>	<u>Date</u>	<u>Titre (éventuellement, éléments complémentaires)</u>
Mlle Dugard	Janvier 1892	« Enseignement des jeunes filles : quelques mots sur la réforme de l'enseignement secondaire »
Jeanne Chauvin (docteure en droit)	Février 1893	« Enseignement du droit dans les lycées de jeunes filles »
M. Dugard	Février 1894	« Deux jours au collège de Wellesley »
Mlle Dugard	Février 1895	« Du surmenage des femmes professeurs dans l'enseignement secondaire »
Mlle Yvonne Bérillon (prof. au lycée de Brest)	Mai 1895	« Le 1er mai à l'Université d'Oxford »
Mlle L. M. Camus	Février 1896	« De l'éducation des femmes en Amérique, d'après un livre nouveau » (compte-rendu de l'ouvrage de M. Dugard – apologie d'une rénovation du secondaire féminin en France)
Marie Dugard	Décembre 1896	« De l'étude des auteurs français dans la première période de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Mlle C. Humiecka et Mlle Dugard	Février 1897	« De l'étude des auteurs français dans la première période de l'enseignement secondaire des jeunes filles » (réponse de Mlle C. Humiecka au texte de Marie Dugard, puis réponse de Marie Dugard)
Paul Crouzet	Décembre 1897	« Les professeurs de l'enseignement secondaire et la haute culture de la démocratie »
Mathilde Salomon	Février 1899	« Lutte pour la vie » (commente les <i>Religieuses enseignantes</i> de Mère Marie du Sacré-Cœur – attaque virulente contre

		l'instruction catholique des jeunes filles, éloge de l'œuvre républicaine)
Jeanne Crouzet-Benaben	Juin 1899	« L'enseignement de l'Antiquité dans les lycées de jeunes filles » (sur les insuffisances de l'enseignement de cette période dans les lycées, sur la nécessité d'introduire les langues anciennes dans le cursus des filles)
A.B.	Juin 1899	« Chronique du mois : féminisme et enseignement »
Paul Crouzet	Juillet 1899	« Faut-il une doctrine à l'éducation populaire ? »
Mlle A. Couvreur	Octobre 1899	« L'enseignement des littératures anciennes dans les lycées de jeunes filles »
Marie Dugard	Novembre 1899	« De l'éducation moderne des jeunes filles » (déplore que l'éducation dans la famille et au lycée ne vise pas le même but)
Marie Dugard	Décembre 1899	« De l'éducation moderne des jeunes filles » (suite)
Marie Dugard	Janvier 1900	« De l'éducation moderne des jeunes filles » (suite et fin)
Marie Dugard	Juin 1900	« Du rôle des professeurs hommes et femmes dans l'enseignement des garçons et dans celui des jeunes filles » (rapport pour le Congrès international de l'enseignement secondaire de 1900 – analyse sur la situation dans différents pays pour préconiser des réformes en France)
Mathilde Salomon	Juillet 1900	« Complément pratique de l'éducation morale des jeunes filles dans les Lycées. Patronages d'enfants par des jeunes filles » (rapport pour le Congrès international de l'enseignement secondaire de 1900)
Marguerite Bondonis	Avril 1901	« L'enseignement de l'histoire et de la morale »
Mlle M. Mourgues	Mai 1901	« L'enseignement des sciences à l'Exposition universelle »
Marie Dugard	Novembre 1901	« La formation des maîtres dans l'enseignement secondaire »
Marie Dugard	Décembre 1901	« La formation des maîtres dans l'enseignement secondaire »
Augusta Moll-Weiss	Octobre 1902	« Les internats de jeunes filles dans l'avenir »
Henri Marion	Mars 1902	« L'éducation des filles »
Mme A. Gonnet	Juin 1905	« Le diplôme de fin d'études dans les lycées et collèges de jeunes filles »
Mme B. Savery	Octobre 1905	« À propos du diplôme de fin d'études »
Mme J. P. Crouzet-Benaben	Octobre 1908	« Une journée pédagogique et familiale » (fête de l'association des parents du lycée Carnot)
Jeanne Crouzet-Benaben	Mars 1909	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Jeanne Crouzet-Benaben	Avril 1909	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Jeanne Crouzet-Benaben	Mai 1909	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Jeanne Crouzet-Benaben	Juin 1909	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »

Jeanne Crouzet-Benaben	Juillet 1909	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Jeanne Crouzet-Benaben	Octobre 1909	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Jeanne Crouzet-Benaben	Novembre 1909	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Jeanne Crouzet-Benaben	Décembre 1909	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Jeanne Crouzet-Benaben	Janvier 1910	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Jeanne Crouzet-Benaben	Février 1910	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Mlle G. Véroux, prof. au lycée de jeunes filles de Lille	Février 1910	« La composition française et la culture de l'originalité dans les lycées de jeunes filles »
Jeanne Crouzet-Benaben	Mars 1910	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
L'Amicale du lycée de jeunes filles de Toulouse	Mars 1910	« Les besoins urgents de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Avril 1910	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Mlle A. Amieux, prof. au lycée Victor Hugo	Avril 1910	« L'enseignement des sciences dans les lycées de jeunes filles et la réforme des classes préparatoires »
Mlle A. Amieux	Mai 1910	« L'enseignement des sciences dans les lycées de jeunes filles et la réforme des classes préparatoires »
Jeanne P. Crouzet-Benaben	Mai 1910	« Le surmenage du personnel féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Mai 1910	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Jeanne Crouzet-Benaben	Juin 1910	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Mlle F. Teutscher, agrégée au lycée de Rouen	Juin 1910	« Un défaut de l'enseignement supérieur féminin »
Mlle P. Régnié	Juillet 1910	« Les universités de jeunes filles en Amérique »
Jeanne Crouzet-Benaben	Septembre 1910	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Mlle Varlet, directrice de l'école normale d'institutrices de Lyon	Octobre 1910	« À propos du surmenage du personnel féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Octobre 1910	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Jeanne Crouzet-Benaben	Novembre 1910	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Jeanne Crouzet-Benaben	Décembre 1910	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Mlle B. Bastoul, prof. au lycée	Décembre 1910	« Les sanctions des études secondaires féminines, baccalauréat ou diplôme ? »

de jeunes filles de Toulouse		
Mlle F. Teutscher, agrégée au lycée du Mans	Janvier 1911	« Sur quelques insuffisances de l'enseignement féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Janvier 1911	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Jeanne Crouzet-Benaben	Février 1911	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Jeanne Crouzet-Benaben	Mars 1911	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Jeanne Crouzet-Benaben	Avril 1911	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Jeanne Crouzet-Benaben	Mai 1911	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Jeanne Crouzet-Benaben	Septembre 1911	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Jeanne Crouzet-Benaben	Octobre 1911	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Jeanne Crouzet-Benaben	Novembre 1911	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
Jeanne P. Crouzet-Benaben	Novembre 1911	« La clientèle secondaire féminine et ses besoins » (les lycées ne répondent plus aux besoins des élèves : il faut les moderniser)
Jeanne Crouzet-Benaben	Décembre 1911	« Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles »
L[éonie]. Allégret	Juin 1912	« L'internat des lycées de jeunes filles et l'Université » (vante une réforme de la conception de l'internat, description de ce qu'elle a fait au lycée de Versailles)
Jeanne Crouzet-Benaben	Janvier 1912	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Février 1912	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Mars 1912	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Avril 1912	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Mai 1912	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Juin 1912	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Septembre 1912	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Octobre 1912	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Novembre 1912	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Décembre 1912	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Janvier 1913	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »

Jeanne Crouzet-Benaben	Février 1913	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Mars 1913	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Avril 1913	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Mai 1913	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Juin 1913	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Juillet 1913	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Sept-oct 1913	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Novembre 1913	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Mlle Dugard	Novembre 1913	« L'Henriette du XX ^e siècle » (Discours prononcé le 12 octobre 1913 pour le 25 ^e anniversaire du lycée Molière, prosopopée de l'Henriette de Molière, éloge des lycées féminins)
Jeanne Crouzet-Benaben	Décembre 1913	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Janvier 1914	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Février 1914	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Mars 1914	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Avril 1914	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Mai 1914	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Juin 1914	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Juillet 1914	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Oct.-nov. 1914	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Jeanne Crouzet-Benaben	Décembre 1914	« Bulletin de l'enseignement secondaire féminin »
Mme J. Anglès	Mai 1914	« Diplôme de fin d'études »
Mlle J. de Mestral-Combremont	Février 1932 (hors des bornes chronologiques)	« Notice nécrologique de Marie Dugard » (son parcours professionnel, personnel et spirituel, un bilan après sa mort en octobre 1931)

Articles retenus pour cette thèse dans le *Bulletin de la Société générale d'éducation et d'enseignement*

Revue dépouillée pour la période allant de 1880 à 1914. Périodicité : mensuelle, soit 408 numéros consultés.

<u>Auteur(e)</u>	<u>Date</u>	<u>Titre (éventuellement, éléments complémentaires)</u>
L. Lescœur	Août 1884	« L'éducation secondaire des jeunes filles et la question des examens » (critique de la loi Sée, d'un discours de Jules Ferry et de Jeanne Desparmet-Ruello – cite <i>L'Enseignement secondaire des jeunes filles</i>)
Ch. Clair, S. J.	Novembre 1884	« Les femmes savantes et la République » (commentaire du rapport de l'agrégation féminine par Eugène Manuel – critique générale de l'instruction laïque des filles)
L. Lescœur	Novembre 1885	« Les lycées et collèges de jeunes filles en 1885 » (critique des lycées féminins toujours sur la base des dires de <i>L'Enseignement secondaire des jeunes filles</i>)
Anonyme	Novembre 1891	« Association catholique des dames et demoiselles membres de l'enseignement » (but de l'association : développer les conférences sur la foi chrétienne pour les futures enseignantes + une vraie formation professionnelle à l'enseignement)
Abbé Lapalme	Février 1893	« Association catholique des dames et des demoiselles de l'enseignement » (rapport pour la commission d'enseignement des catholiques à Paris, mai 1892)
C. Huit	Mai 1893	Compte-rendu critique du livre d'Odette Laguerre, <i>L'Enseignement dans la famille</i> .
Gabriel Alix	Août 1895	« Les lois opportunistes et l'éducation de la femme » (diagnostique une guerre simultanée à l'enfance et à la femme chrétienne = guerre contre Dieu)
C. Huit	Mai 1896	Compte-rendu critique de la <i>Nouvelle Éducation de la Femme dans les classes cultivées</i> , par la comtesse d'Adhémar (critique le chapitre « Dogmatique de l'amour »)
Arnold Mascarel	Juillet 1896	« L'enseignement secondaire des jeunes filles – nécessité de réformer les programmes » (critique des programmes des lycées de filles)
A. d'Herbelot	Juillet 1898	« La question des religieuses enseignantes » (série de reproches à Mère Marie du Sacré-Cœur)
Anonyme	Août 1898	« La question des religieuses enseignantes » (félicitations de 4 évêques suite à l'article d'A. d'Herbelot)
Anonyme	Septembre 1898	« L'éducation des femmes d'après J. de Maistre et Napoléon Ier »
L. Lescœur	Avril 1899	« La morale à l'école primaire officielle » (enseignement moral comme champ de bataille entre l'Église et l'École)
A. d'Herbelot	Avril 1899	« Les religieuses enseignantes » (critique de la personnalité de Mère Marie du Sacré-Cœur et de ses livres – condamnation de Rome)
L. Lescœur	Novembre 1901	« L'État mère de famille » (par les lycées, l'État se substitue à la mère de famille – critiques <i>ad hominem</i> contre Sée – utilisation des <i>Sévriennes</i> de G. Réval)
L. Lescœur	Décembre 1901	« L'État mère de famille » (critique de Sèvres et de Mme Jules Favre – cite des passages des <i>Sévriennes</i>)
Mme B. Griveau	Janvier 1904	« Comité des dames patronnesses »

L. Lescœur	Novembre 1904	Compte-rendu critique de <i>Évadée</i> , roman signé par une institutrice laïque.
Anonyme	Novembre 1904	« Chronique des comités et des œuvres d'enseignement chrétien. L'enseignement ménager » (sur le développement des œuvres post-scolaires comme compensation de la disparition des religieuses enseignantes)
Vicomtesse de Vélard	Octobre 1906	« Le rôle de la mère dans l'éducation, au point de vue familial, patriotique et religieux »
Charles Daniélou	Avril 1907	« L'école normale catholique » (présentation de l'école dans le contexte du projet de loi Briand pour imposer des diplômes aux maîtres de l'enseignement libre – appel au don)
L. Lescœur	Octobre 1907	« Les revues féminines d'éducation laïque » (critique des revues où s'expriment les intellectuelles de tendance libre-penseuse)
Mme Paul Griveau	Juin 1908	« Les dames patronnesses »
Mlle A. Wagner	Octobre 1908	« Les amicales de jeunes filles »
F. Lejeune, vicaire d'Arras	Avril 1909	« La coéducation des sexes » (application de la coéducation = violation scandaleuse de la loi)
Anonyme	Septembre 1909	« L'école normale libre d'enseignement supérieur pour les jeunes filles » (seul établissement libre pour jeunes filles déclaré officiellement d'enseignement supérieur)
Anonyme	Septembre 1909	« L'école normale catholique » (description de l'établissement de Mlle Desrez – appel à s'inscrire ou à donner)
P. R. du Magny, prof. à la fac de droit de Lyon	Mars 1910	« L'enseignement secondaire et supérieur des filles » (critique des princesses de sciences et de la neutralité de l'enseignement laïque – évoque la menace du projet de loi Briand)
Mlle Desrez	Avril 1910	« Enseignement secondaire des jeunes filles : ses éléments et son but » (sur l'intérêt de faire préparer le baccalauréat aux jeunes filles dans l'enseignement libre)
Henry Taudière	Février 1911	« L'école normale catholique, établissement libre d'enseignement supérieur pour jeunes filles »
J. Guibert	Juin 1911	« Le but du comité pour l'enseignement secondaire et supérieur des jeunes filles »
Pauline Lavergne	Mai 1912	« Revue des revues féminines » (fait une veille sur les revues catholiques qui montrent aux femmes leur devoir)
Mlle Chauvière	Juin 1912	« La séance consacrée à l'enseignement des jeunes filles » (lors du Congrès des directeurs diocésains de l'ens. libre, mai 1912)
Mlle Liégeois	Juillet 1912	« La détermination des examens susceptibles d'être le plus utiles pour l'enseignement des jeunes filles » (un des rapports au Congrès des directeurs diocésains de l'enseignement libre de mai 1912)
Mlle Teillard-Chambon	Juillet 1912	« Projet de programme pour l'enseignement secondaire des jeunes filles » (un des rapports au Congrès de mai 1912)
Mlle Taillandier	Juillet 1912	« L'École Fénelon, Institut normal de jeunes filles, à Clermont-Ferrand » (un des rapports au Congrès de mai 1912)
Mme Mouillet	Juillet 1912	« L'école supérieure de jeunes filles de Besançon » (un des rapports au Congrès des directeurs diocésains de l'ens. libre de mai 1912)
A. Briot	Juillet 1912	« L'état actuel de l'enseignement secondaire libre des jeunes filles » (un des rapports au Congrès de mai 1912 – état des lieux de la situation de l'enseignement libre féminin)

Anonyme	Octobre 1912	« L'école normale catholique » (bilan à l'issue de ses 5 ans d'existence)
Pauline Lavergne	Novembre 1912	« Revue des revues féminines »
Mme Hamel	Février 1913	« L'enseignement libre catholique des jeunes filles » (de la nécessité de former des femmes pour enseigner dans le secondaire)
Mlle Pauline Lavergne	Mai 1913	« Revue des revues féminines »
Anonyme	Mai 1913	« Une université libre de jeunes filles à Neuilly-sur-Seine » (sur l'évolution de l'école normale libre de Madeleine Daniélou)
Pauline Lavergne	Mai 1913	« Revue des revues féminines »
Mlle Chauvière	Juin 1913	« La journée d'études consacrée à l'enseignement des jeunes filles » (résumé de la réunion des directeurs diocésains de l'enseignement libre en mai 1913 – proposition de créer une agrégation de l'enseignement libre)
Mlle Taillandier	Juillet 1913	« De l'éducation intellectuelle des jeunes filles – convient-il de l'orienter vers l'éducation secondaire ? » (rapport présenté à la journée d'études du 21 mai 1913 – critique l'héritage des religieuses et concède la supériorité de l'école publique)
Mlle Mesnager	Juillet 1913	« Utilité pédagogique des séances de projection dans l'enseignement secondaire des jeunes filles » (rapport présenté à la journée d'études du 21 mai 1913)
Louis Prunel	Juillet 1913	« Des principes généraux qui doivent régir le cours d'instruction religieuse dans les établissements d'enseignement secondaires libres de jeunes filles » (rapport présenté à la journée d'études du 21 mai 1913)
Joseph Laurentie	Juillet 1913	« De la légalité de l'enseignement secondaire féminin » (rapport présenté à la journée d'études du 21 mai 1913 sur les conditions qui encadrent le secondaire libre)
Mme Paul Hamel	Novembre 1913	« L'école normale catholique, établissement supérieur pour jeunes filles » (présentation + appel aux dons)
Mlle Pauline Lavergne	Novembre 1913	« Revue des revues féminines »
Pauline Lavergne	Novembre 1913	« Revue des revues féminines »
Mlle Paul Devigne	Novembre 1913	« Mélanges et notes »
Mlle Decaux	Février 1914	« Les programmes limitatifs du brevet supérieur »
Mlle Debordes	Juillet 1914	« Le cours de jeunes filles à Marseille : monographie » (monographie présentée le 28 mai 1914 au Congrès de l'enseignement libre)
Mlle Pluzanski	Juillet 1914	« Le collège Sainte-Marie, à Neuilly » (rapport présenté le 28 mai 1914 au Congrès de l'enseignement libre – le Collège Sainte-Marie fait partie de l'Université libre de Madeleine Daniélou)
Mlle Desrez	Juillet 1914	« La situation de l'enseignement secondaire libre à Paris » (bilan présenté le 28 mai 1914 au Congrès de l'enseignement libre)
Mlle Liégeois	Juillet 1914	« La condition des professeurs licenciées dans l'enseignement secondaire libre » (rapport présenté au Congrès de mai 1914)
Mlle H. Descamps	Décembre 1914	« L'école normale diocésaine de Lille » (monographie sur cette école)
Mlle L. Tarry	Décembre 1914	« L'école libre de la paroisse Notre-Dame des Anges, à Bordeaux » (monographie sur cette école primaire)

Articles retenus pour cette thèse dans *L'École nouvelle*

Revue dépouillée pour la période allant de sa création en octobre 1897 à septembre 1914. Périodicité : hebdomadaire, soit 814 numéros consultés.

<u>Auteur(e)</u>	<u>Date</u>	<u>Titre (éventuellement, éléments complémentaires)</u>
Anna Lampérière	14 avril 1900	« L'éducation sociale »
Lucie Saffroy	21 avril 1900	« La candidature de Mlle Saffroy au Conseil supérieur de l'Instruction publique »
Une directrice [Eidenschenk]	30 mars 1901	« La révision des programmes d'enseignement dans les écoles normales d'institutrices »
Une directrice [Eidenschenk]	6 avril 1901	« La révision des programmes d'enseignement dans les écoles normales d'institutrices »
Une dir. de cours comp. [Eidenschenk]	27 avril 1901	« La révision des programmes d'enseignement dans les écoles normales d'institutrices »
Marie Édouard-Fuster	16 août 1902	« Je n'instruis pas, j'éveille »
Marie Fuster	8 novembre 1902	« Impressions de vacances » (critique les méthodes de garde d'enfants par les religieuses pendant les vacances – notamment la médiocrité des chants)
Mme Ed-Fuster	31 janvier – 7 février 1903	« M. Pécaut à Fontenay » (publié aussi dans <i>Pages libres</i> et le <i>Bulletin des fontenaysiennes</i>)

Maria Vérone	7 février 1903	« Notre courrier »
Mme Eidenschenk	6 juin 1903	« Élection au Conseil supérieur de l'Instruction publique, circulaire de Mme Eidenschenk »
Une directrice [Eidenschenk]	12 avril 1902	« La parole aux institutrices »
Une directrice d'école normale [Eidenschenk]	16 juin 1900	« La question des écoles normales »
Une directrice d'école normale [Eidenschenk]	23 juin 1900	« La question des écoles normales »
Une directrice d'école normale [Eidenschenk]	7 juillet 1900	« La question des écoles normales »
Mme E. Fuster	12 décembre 1903	« La justice à l'école » (critique du système des évaluations notées)
Mme Déghilage, MM. Lechantre, Murgier	21 mai 1904	« Déclaration » (texte et candidature collectifs pour les élections au CSIP).
A. Eidenschenk	1 ^{er} octobre 1904	« Petits et grands secrets du bonheur » ¹
A. Eidenschenk	4 février 1905	« Aux institutrices : Pourquoi c'est à elles que je m'adresse »
A. Eidenschenk	1 ^{er} juillet 1905	« Aux institutrices : Petits et grands secrets du bonheur – aimer la

¹ Nous n'avons pas mentionné dans ce tableau les 26 articles qui composent cette série intitulée « Petits et grands secrets du bonheur » publiés entre le 1^{er} octobre 1904 et le 23 juin 1906. Ces textes ont ensuite été réunis en un livre : A. Eidenschenk-Patin, *Variétés morales et pédagogiques. Petits et grands secrets du bonheur*, Paris, Delagrave, 1907.

		vérité »
A. Eidenschenk	12 août 1905	« Aux institutrices : Petits et grands secrets du bonheur – la justice »
A. Eidenschenk	9 septembre 1905	« La nouvelle troisième année des écoles normales »
A. Eidenschenk	2 juin 1906	« La surveillance intérieure des écoles normales d'institutrices »
Professeurs internes de l'EN de Grenoble	21 juillet 1906	« La surveillance intérieure dans les écoles normales d'institutrices » (réponse à l'article d'A. Eidenschenk du 2 juin 1906)
A. Eidenschenk	21 juillet 1906	« Réponse à Mesdames les professeurs internes à l'école normale de Grenoble »
A. Eidenschenk L. Eidenschenk	28 juillet 1906	« Les cours du soir obligatoires »
A. Eidenschenk	17 novembre 1906	« L'amour de la toilette »
Mme Kergomard	12 janvier 1907	« Écoles maternelles - réponse »
A. Eidenschenk	6 avril 1907	« Égalisation des traitements féminins aux traitements masculins »
Mlle Brès	18 avril 1908	« L'écolier de deux à six ans »
A. Eidenschenk-Patin	2 mai 1908	« Candidature de Mme Eidenschenk » (élections au CSIP)
Mme Eidenschenk	22 mai 1909	« Fédération des groupes féministes universitaires »
Mlle Marie Guérin	6 novembre 1909	« Fédération féministe primaire de France et des colonies »

Pauline Rebour	29 janvier 1910	« Propos féministes »
Pauline Rebour	26 février 1910	« Propos féministes – Le principe de l'égalité de traitement est admis à la Chambre des députés »
Pauline Rebour	16 avril 1910	« Propos féministes »
Marie Guérin	21 mai 1910	« Vers les succès »
Pauline Rebour	11 juin 1910	« Propos féministes »
Pauline Rebour	20 août 1910	« Propos féministes »
Marie Guérin	17 décembre 1910	« Tactique électorale »
Pauline Rebour	17 décembre 1910	« Propos féministes »
Alice Havette	25 mars 1911	« Mère et institutrice »
Pauline Rebour	1 ^{er} avril 1911	« Propos féministes »
Alice Havette	13 mai 1911	« Pédagogie et hygiène »
Pauline Rebour	20 mai 1911	« Propos féministes »
Alice Havette	10 juin 1911	« Les colonies de vacances »
Pauline Rebour	24 juin 1911	« Propos féministes »
Alice Havette, institutrice de la ville de Paris	2 septembre 1911	« Aux institutrices, aux jeunes mères »
Alice Havette	30 septembre 1911	« Égalité de traitement »
Alice Havette	21 octobre 1911	« Égalité de traitement »
Alice Havette	18 novembre 1911	« Une réponse nécessaire »
Pauline Rebour	25 novembre 1911	« Propos féministes »
Alice Havette	6 janvier 1912	« Égalité de traitement »
Alice Havette	10 février 1912	« Égalité de traitement »
Alice Havette	2 mars 1912	« Égalité de traitement »

Pauline Rebour	23 mars 1912	« Propos féministes »
Alice Havette	13 avril 1912	« Hygiène scolaire »
Alice Havette	20 avril 1912	« Hygiène scolaire »
Pauline Rebour	20 avril 1912	« L'égalité de traitement »
Alice Havette	4 mai 1912	« Hygiène scolaire »
J. Déghilage et C. Michel	11 mai 1912	« Candidatures au Conseil supérieur de l'Instruction publique »
Alice Havette	18 mai 1912	« Hygiène scolaire »
Alice Havette	25 mai 1912	« Hygiène scolaire »
Alice Havette	15 juin 1912	« Hygiène scolaire »
Alice Havette	29 juin 1912	« Hygiène scolaire »
Pauline Rebour	29 juin 1912	« La très juste égalité »
Pauline Kergomard	6 juillet 1912	« Remerciements » (face à la sollicitude dont elle a bénéficié de la part du personnel enseignant après la mort de sa petite-fille)
Alice Havette	3 août 1912	« Pédagogie et hygiène »
Alice Havette	24 août 1912	« Aux institutrices, aux mères »
A. Eidenschenk	5 octobre 1912	« Les femmes et l'inspection »
A. Eidenschenk	26 octobre 1912	« Conseil supérieur de l'Instruction publique »
A. Eidenschenk	2 novembre 1912	« Conseil supérieur de l'Instruction publique »
Pauline Rebour	2 novembre 1912	« Propos féministes »
A. Eidenschenk	9 novembre 1912	« Conseil supérieur de l'Instruction publique »

A. Eidenschenk	16 novembre 1912	« Conseil supérieur de l'Instruction publique »
A. Eidenschenk	30 novembre 1912	« Conseil supérieur de l'Instruction publique »
Pauline Rebour	30 novembre 1912	« Propos féministes »
Pauline Rebour	14 décembre 1912	« Propos féministes »
Alice Havette	14 décembre 1912	« Pédagogie et hygiène »
Alice Havette	21 décembre 1912	« Pour les instituteurs »
A. Eidenschenk	28 décembre 1912	« Conseil supérieur de l'Instruction publique »
Alice Havette	4 janvier 1913	« Pédagogie et hygiène »
Pauline Rebour	4 janvier 1913	« Propos féministes »
A. Havette	11 janvier 1913	« Pédagogie et hygiène »
Albertine Eidenschenk	18 janvier 1913	« Avis urgent » (sondage auprès des lectrices au sujet de leurs préférences pour les dates des vacances scolaires des écoles normales)
Pauline Rebour	25 janvier 1913	« Propos féministes »
Pauline Rebour	8 mars 1913	« Propos féministes »
Alice Havette	8 mars 1913	« Pédagogie et hygiène »
Pauline Rebour	29 mars 1913	« Propos féministes »
Alice Havette	5 avril 1913	« Pédagogie et hygiène »
Albertine Eidenschenk	12 avril 1913	« Conseil supérieur de l'Instruction publique »
A. Eidenschenk	19 avril 1913	« Conseil supérieur de l'Instruction publique »

A. Eidenschenk	26 avril 1913	« Conseil supérieur de l'Instruction publique »
Pauline Rebour	3 mai 1913	« Propos féministes »
Marthe Chenon	10 mai 1913	« La préparation de la classe à l'école maternelle »
Alice Havette	10 mai 1913	« Pédagogie et hygiène »
Pauline Rebour	31 mai 1913	« Propos féministes »
A. Havette	14 juin 1913	« Pédagogie et hygiène »
Pauline Rebour	5 juillet 1913	« Propos féministes »
Pauline Rebour	2 août 1913	« Propos féministes »
Pauline Rebour	6 septembre 1913	« Congrès universitaire de Bordeaux »
E. Eidenschenk [sic]	6 septembre 1913	« Conseil supérieur de l'Instruction publique »
Pauline Rebour	11 octobre 1913	« Propos féministes »
Pauline Rebour	15 novembre 1913	« L'affaire Couriau »
Pauline Rebour	6 décembre 1913	« Lycéens et Lycéennes »
Pauline Rebour	20 décembre 1913	« Les petites classes »
Alice Havette	27 décembre 1913	« Pédagogie et hygiène »
P. Rebour	24 janvier 1914	« La question des maternelles »
A. Havette	24 janvier 1914	« Pédagogie et hygiène – pour le personnel enseignant »
P. Rebour	28 février 1914	« Propos féministes »
Alice Havette	7 mars 1914	« Le nid des mutualistes »
Pauline Rebour	28 mars 1914	« Propos féministes »

A. Eidenschenk	28 mars 1914	« Conseil supérieur de l'Instruction publique »
A. Eidenschenk	4 avril 1914	« Conseil supérieur de l'Instruction publique »
Emma Borey	4 avril 1914	« Pourquoi pas ? » (« Pourquoi ne pas mettre entre les mains des garçons une aiguille ou une casserole ? »)
Une féministe	11 avril 1914	« Faut-il être féministe ? »
Mme Thiébault	18 avril 1914	« La Belle-Nivernaise » (conseille une pièce de théâtre pour les patronages)
P. Rebour	2 mai 1914	« Propos féministes »
Pauline Rebour	30 mai 1914	« Je désire voter »
Michelle Rolla	13 juin 1914	« Propos antiféministes » (réponse d'une lectrice opposée à Pauline Rebour)
La rédaction	15 août 1914-26 septembre 1914	« À nos abonnés »

Articles retenus pour cette thèse dans le *Bulletin des fontenaysiennes*

Revue dépouillée de sa fondation en novembre 1894 jusqu'en juillet 1914 soit 63 numéros car il y a une lacune (le n°40 entre avril 1906 et avril 1907).
Périodicité : trimestrielle.

<u>Auteur(e)</u>	<u>Date et numéro</u>	<u>Titre (éventuellement, éléments complémentaires)</u>
Alphonse Darlu	Mai 1895, n°2	« Le socialisme et la question sociale »
Félix Pécaut	Juillet 1897, n°7	« Lettre de M. Pécaut au président de l'association des instituteurs de Paris » (au sujet de l'enseignement péri et postscolaire)
S. Lauriol	Juillet 1897, n°7	« Au sujet d'un article récent » (réaction aux « Femmes qui enseignent », texte publié par Talmeyr dans <i>La Revue des deux mondes</i>)
Félix Pécaut	Décembre 1897, n°8	« Lettre de M. Pécaut » (suite de la lettre publiée en juillet 1897, n°7)
Miss Williams	Décembre 1897, n°8	« L'institut des femmes et le club de Grosvenor Crescent »
A. Eidenschenk	Juillet 1899, n°13	« Le devoir présent » (à propos du rôle des professeuses d'écoles normales en pleine Affaire)
Rachel Albert	Juillet 1899, n°13	« L'extension universitaire en Angleterre »
Mme A. Eidenschenk	Décembre 1899, n°14	« La neutralité »
M.B. [Marie Baertschi]	Janvier 1900, n°15	« Des puissances invisibles dans la formation du caractère »
J. Gignan	Avril 1900, n°16	« Compte-rendu de l'assemblée régionale de Chambéry » (dont Albertine Eidenschenk dirige l'école normale)
M.B. [Marie Baertschi]	Avril 1900, n°16	« Étude sur la pédagogie de Fénelon »
Mlle Billotey	Janvier 1901, n°18	« À propos de l'éducation morale des filles »
Mme A. Eidenschenk	Juillet 1901, n°20	« La Solidarité féminine de Chambéry »
Anonyme [Marie Baertschi]	Juillet 1901, n°20	« Questions diverses – De la préparation pratique au professorat » (rapport présenté au Congrès des Œuvres et institutions féminines de 1900)
Anonyme	Décembre 1902, n°26	« Nouvelles de Fontenay »
Anonyme [Marie Baertschi]	Juin 1903, n°28	« Un éducateur républicain. M. Pécaut à Fontenay » (publié aussi dans <i>Pages libres</i> et dans <i>L'École nouvelle</i>)
A. Eidenschenk	Octobre 1903, n°29	« En Bretagne »
Anonyme	Janvier 1904, n°30	« Nouvelles de Fontenay »

Anonyme	Octobre 1904, n°33	« Compte-rendu de la réunion du 4 août 1904 »
Anonyme	Janvier 1905, n°34	« Compte-rendu de la réunion du 2 novembre 1904 »
Anonyme	Janvier 1905, n°34	« Compte-rendu de la réunion du 30 décembre 1904 »
Anonyme	Avril 1905, n°35	« Compte-rendu de la réunion du 6 mars 1905 »
Anonyme	Octobre 1905, n°37	« Compte-rendu de réunions »
M.M. puis E. Kieffer	Janvier 1906, n°38	« Féminisme, route barrée » (au sujet des réticences de l'institution envers les nominations d'inspectrices)
A. Eidenschenk	Avril 1906, n°39	« Les écoles normales et le projet de M. Massé » (défense des écoles normales face à un projet de réforme)
A. Eidenschenk	Avril 1907, n°41	« Albert Sorel » (nécrologie en l'honneur de son ancien professeur)
A. Eidenschenk	Avril 1907, n°41	« La surveillance dans les Écoles normales »
A. Goué	Juillet 1907, n°42	« La surveillance dans les Écoles Normales d'Institutrices, étude des propositions de Mme Eidenschenk »
Anonyme	Octobre 1907, n°43	« Compte-rendu de la réunion du 5 août 1907 »
Anonyme	Avril 1908, n°44	« Le concours d'admission à l'École normale »
Anonyme	Juillet 1908, n°45	« Vote par correspondance pour l'Élection »
Anonyme	Octobre 1908, n°46	« Compte-rendu de la réunion annuelle du 3 août 1908 »
Mlle Kieffer	Octobre 1909, n°50	« Conseil national des femmes »
A. Eidenschenk	Avril 1911, n°54	« Notre œuvre doit-elle être autre chose que celle de M. Pécaut ? »
Anonyme	Avril 1911, n°54	« Nouvelles de Fontenay »
Anonyme	Avril 1911, n°54	« Fontenay et l'Association des Étudiantes »
Mlle Fanta	Juillet 1911, n°55	« Union froebelienne française »
M. Ginier	Avril 1912, n°57	« Note sur la question de l'Inspection féminine dans les écoles de filles »
Anonyme	Octobre 1912, n°59	« Compte-rendu de la réunion générale du 5 août 1912 »
Anonyme	Mars 1913, n°60	« Nouvelles de Fontenay »
Anonyme	Novembre 1913, n°62	« Communications féministes : 10è congrès international des femmes »

Articles retenus pour cette thèse dans *La Fronde*

Dépouillée entre le 9 décembre 1897 et le 1^{er} mars 1905 (durée d'existence de *La Fronde* à la Belle Époque). Périodicité = Quotidienne du 9 décembre 1897 au 1^{er} septembre 1903 et mensuelle du 1^{er} septembre 1903 au 1^{er} mars 1905.

Total => 2 107 numéros consultés.

<u>Auteure</u>	<u>Titre</u>	<u>Date</u>
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation, avant-propos »	09-12-1897.
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation, jadis »	10-12-1897.
Maria Pognon	« La justice internationale par l'école primaire »	10-12-1897.
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation, aujourd'hui »	11-12-1897.
Une institutrice (Pauline Kergomard ¹)	« Lettre d'une institutrice »	16-12-1897.
Pauline Kergomard	« Quelques réflexions suggérées par la lettre du syndicat de l'enseignement laïque libre »	21-12-1897.
Louise Georges Renard	« Noël d'étudiants »	26-12-1897.
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation, la coéducation »	14-01-1898.
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation, la coéducation »	15-01-1898.
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation, la coéducation »	16-01-1898.
Louise Georges Renard	« Jeunes filles »	25-01-1898.
Clémence Royer	« Le pouvoir enseignant »	12-02-1898.
Clémence Royer	« Le pouvoir enseignant »	13-02-1898.
Clémence Royer	« Le pouvoir enseignant »	14-02-1898.

1 Pauline Kergomard reproduit dans cet article une lettre qu'elle a reçue d'une institutrice.

Pauline Kergomard	« À travers l'éducation, la féminisation de l'enseignement primaire. I- la loi... sans les Prophètes »	18-02-1898.
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation, la féminisation de l'enseignement primaire. II- Les conseils élus »	19-02-1898.
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation, la féminisation de l'enseignement primaire. III- L'inspection féminine »	20-02-1898.
Anonyme	« Manifeste »	01-03-1898.
Pauline Kergomard	« Le manifeste des "amis de l'école" »	02-03-1898.
Louise Georges Renard	« Filles à marier »	04-03-1898.
Clémence Royer	« Aux "Amis de l'École" »	08-03-1898.
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation, l'enseignement pour les petits »	17-03-1898.
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation, l'école maternelle »	18-03-1898.
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation, le personnel des écoles maternelles »	19-03-1898.
Louise Georges Renard	« Préjugé bourgeois »	26-03-1898.
Louise Georges Renard	« Femmes et légendes »	12-04-1898.
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation : l'enseignement primaire élémentaire. L'obligation scolaire »	16-04-1898.
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation : l'enseignement primaire élémentaire. Les programmes »	17-04-1898.
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation : l'enseignement primaire élémentaire. L'école »	18-04-1898.
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation : les écoles primaires »	20-05-1898.

	supérieures de filles »	
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation : les écoles primaires supérieures de filles »	21-05-1898.
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation : écoles professionnelles de filles »	22-05-1898.
Marianne Vilain	« Autour d'une dénonciation, Interview de Mlle Salomon »	11-06-1898.
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation : les examens, le certificat d'études primaires »	18-06-1898.
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation : les examens, le brevet élémentaire »	19-06-1898.
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation : les examens, diplômes divers et brevet supérieur »	20-06-1898.
Clotilde Dissard	« La coéducation des sexes en France, ses origines, son histoire, ses tendances »	28-06-1898.
Clotilde Dissard	« La coéducation des sexes en France, ses origines, son histoire, ses tendances »	29-06-1898.
Clotilde Dissard	« La coéducation des sexes en France, ses origines, son histoire, ses tendances »	30-06-1898.
Louise Debor	« Nos filles. Leur éducation. La banqueroute du mariage. La vie bourgeoise »	07-09-1898.
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation, Les vacances, Internat et Externat »	20-07-1898.
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation, Les vacances, Nécessité des vacances pour les externes »	21-07-1898.
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation, Les vacances, colonies de vacances et voyages scolaires »	22-07-1898.
Pauline Kergomard	« Encore l'internat, l'internat envisagé au point de vue féminin »	24-08-1898.

Pauline Kergomard	« Encore l'internat, hors d'œuvre nécessaire »	25-08-1898.
Pauline Kergomard	« Encore l'internat, Supprimons l'Internat, mais créons des internats »	26-08-1898.
Pauline Kergomard	« Le martyr des enfants »	01-09-1898.
Mme Louis Castel	« Une religieuse féministe »	02-09-1898.
Mme Louis Castel	« Une religieuse féministe »	03-09-1898.
Mme Louis Castel	« Une religieuse féministe »	04-09-1898.
Pauline Kergomard	« Le martyr des enfants »	06-09-1898.
Mary Léopold Lacour	« M. Paul Robin »	14-09-1898.
Pauline Kergomard	« Le martyr des enfants »	20-09-1898.
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation, l'enseignement secondaire des jeunes filles »	23-09-1898.
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation, l'enseignement secondaire des jeunes filles »	24-09-1898.
Pauline Kergomard	« À travers l'éducation, l'enseignement secondaire des jeunes filles »	25-09-1898.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement. Le congrès de Rennes »	01-10-1898.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement. Le congrès de Rennes »	02-10-1898.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement. Le congrès de Rennes »	04-10-1898.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	13-10-1898.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	14-10-1898.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	17-10-1898.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	20-10-1898.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	21-10-1898.

Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	26-10-1898.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	03-11-1898.
Louise Debor	« L'enseignement clérical »	09-11-1898.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	21-11-1898.
Pauline Kergomard	« Choses de l'éducation. L'École des Roches »	10-11-1898.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement. M. Buisson et les étudiants »	04-12-1898.
Louise Debor	« L'éducation nouvelle – l'École des Roches »	07-12-1898.
Pauline Kergomard	« À propos d'Aniane »	10-12-1898.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement. Le baccalauréat de M. Lavis »	13-12-1898.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	28-12-1898.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	14-01-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	04-02-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	11-02-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	18-02-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	25-02-1899.
Marcelle Tinayre	« À propos de l'école libertaire »	26-02-1899.
Louise Debor	« À propos d'éducation populaire »	01-03-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	04-03-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	11-03-1899.
Jane Doria	« Le sport et les intellectuelles »	23-03-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	25-03-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	01-04-1899.

Pauline Kergomard	« Le congrès des professeurs de l'enseignement secondaire »	07-04-1899.
Pauline Kergomard	« Le congrès des professeurs de l'enseignement secondaire »	08-04-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	08-04-1899.
Pauline Kergomard	« Le congrès des professeurs de l'enseignement secondaire »	10-04-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement, Le congrès des professeurs de l'enseignement secondaire »	15-04-1899.
Julia Wlada	« Une université de femmes en Amérique »	17-04-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement, Le congrès des professeurs de l'enseignement secondaire »	29-04-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	06-05-1899.
Savioz	« Revue de morale sociale »	11-05-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	20-05-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	27-05-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	03-06-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	10-06-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	17-06-1899.
Osmont	« L'école des journalistes »	17-06-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	24-06-1899.
Louise Debor	« À propos d'éducation physique et morale »	28-06-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	01-07-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	15-07-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	22-07-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	29-07-1899.

Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	05-08-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	12-08-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	21-08-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	12-09-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	22-09-1899.
Pauline Kergomard	« Choses de l'enseignement »	30-09-1899.
Pauline Kergomard	« Le beau et l'éducation populaire »	07-10-1899.
Pauline Kergomard	« Âmes d'enfants »	12-10-1899.
Pauline Kergomard	« La première semaine de l'Université populaire »	16-10-1899.
Pauline Kergomard	« Un progrès en voie de réalisation »	20-10-1899.
Pauline Kergomard	« XIX ^e Congrès de la Ligue de l'Enseignement »	05-11-1899.
Pauline Kergomard	« XIX ^e Congrès de la Ligue de l'Enseignement »	07-11-1899.
Louise Debor	« La psychologie de l'Enfant dans la famille et dans l'École »	10-11-1899.
Pauline Kergomard	« Physionomie et psychologie générales du XIX ^e congrès de la Ligue de l'enseignement »	16-11-1899.
Maria Pognon	« Enquête sur l'enseignement secondaire – On oublie de consulter les femmes »	20-11-1899.
Louise Debor	« Lettre ouverte à Mme Maria Pognon, présidente de la Ligue française pour le droit des femmes »	22-11-1899.
Pauline Kergomard	« La loi d'enseignement devant la Chambre »	23-11-1899.
Louise Debor	« À propos de l'éducation critique du peuple »	08-11-1899.

Maria Pognon	« L'éducation féminine »	24-11-1899.
Pauline Kergomard	« La société libre pour l'étude psychologique de l'enfant »	27-11-1899.
Louise Debor	« Seconde lettre ouverte à Madame Maria Pognon »	29-11-1899.
Marie-Louise Néron	« Le patronage Maria Deraismes »	04-12-1899.
Pauline Kergomard	« L'éducation des filles dans une démocratie »	07-12-1899.
Pauline Kergomard	« Éducation à rebours »	14-12-1899.
Anonyme (P. Kergomard ²)	« L'Université populaire du XIV ^e arrondissement »	19-12-1899.
Pauline Kergomard	« Éducation à rebours – vertus masculines et vertus féminines »	22-12-1899.
Pauline Kergomard	« Un programme de travail pour 1900 »	31-12-1899.
Pauline Kergomard	« Une statistique suggestive »	07-01-1900.
Pauline Kergomard	« Le personnel enseignant et les écoliers à l'exposition »	12-01-1900.
Louise Debor	« L'éducation rationnelle de la femme »	18-01-1900.
Louise Debor	« L'éducation rationnelle de la femme »	19-01-1900.
Pauline Kergomard	« Le “monopole” universitaire »	20-01-1900.
Pauline Kergomard	« Le “monopole” universitaire »	26-01-1900.
Pauline Kergomard	« Le premier mois de l'Union populaire du XVI ^e arrondissement »	31-01-1900.
Pauline Kergomard	« Le “monopole” universitaire »	01-02-1900.
Pauline Kergomard	« Le “monopole” universitaire »	09-02-1900.
Andrée Téry	« L'École républicaine »	12-02-1900.

² Cet article cite des extraits du discours d'ouverture de l'UP prononcé par Pauline Kergomard.

Pauline Kergomard	« Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant »	16-02-1900.
Pauline Kergomard	« Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant »	22-02-1900.
Louise Debor	« Le Conflit dans l'Éducation Féminine »	28-02-1900.
Pauline Kergomard	« La bourgeoisie "retarde" »	02-03-1900.
Renée Rambaud	« Les conférences »	03-04-1900.
Louise Debor	« À propos d'art populaire »	14-03-1900.
Pauline Kergomard	« L'œuvre mutuelle des maisons de repos »	14-03-1900.
Pauline Kergomard	« La Charité et... les Ventes de Charité »	16-03-1900.
Pauline Kergomard	« Sauvé !... Il est sauvé ! Merci mon Dieu ! »	24-03-1900.
Pauline Kergomard	« Un questionnaire adopté par la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant »	30-03-1900.
Maximilienne Blais	« Les nouvelles lois scolaires en Angleterre »	04-04-1900.
Pauline Kergomard	« Élections au Conseil supérieur de l'Instruction publique »	10-04-1900.
Maximilienne Blais	« La question de l'entrée des femmes dans les universités allemandes »	13-04-1900.
Pauline Kergomard	« Élections au Conseil supérieur de l'Instruction publique »	16-04-1900.
Louise Debor	« Un féministe »	18-04-1900.
Pauline Kergomard	« Élections au Conseil supérieur de l'Instruction publique »	20-04-1900.
Pauline Kergomard	« Élections au Conseil supérieur de l'Instruction publique »	24-04-1900.
Jeanne Brémond	« L'éducation maternelle »	24-04-1900.

Andrée Téry	« Le libéralisme dans l'Université »	16-05-1900.
Pauline Kergomard	« Élections au Conseil supérieur de l'Instruction publique »	18-05-1900.
Marie-Louise Néron	« M. Georges Renard »	24-05-1900.
Louise Debor	« L'École de l'Exposition »	07-06-1900.
Pauline Kergomard	« Un Roman Antiféministe »	10-06-1900.
Pauline Kergomard	« Les institutions et le congrès de l'Enseignement primaire »	30-06-1900.
Pauline Kergomard	« L'éducation de la jeune fille au Congrès des Œuvres et institutions féminines »	08-07-1900.
Louise Debor	« Les deux féminismes »	16/07/1900.
Andrée Téry	« Les congrès. Œuvres post-scolaires »	17-07-1900.
Pauline Kergomard	« Après l'incinération de Nelly Lieutier »	17-07-1900.
Pauline Kergomard	« L'inauguration du buste de Félix Pécaut »	02-08-1900.
Pauline Kergomard	« Enseignement primaire »	03-08-1900.
Pauline Kergomard	« Enseignement primaire »	04-08-1900.
Pauline Kergomard	« Enseignement primaire »	05-08-1900.
Pauline Kergomard	« Enseignement primaire »	08-08-1900.
Louise Debor	« L'enseignement de l'hygiène aux femmes »	11-08-1900.
Louise Debor	« Lectures de jeunes filles »	19-08-1900.
Louise Debor	« Éducation sociale »	27-09-1900.
Clémence Royer	« Les femmes dans les écoles de garçons »	27-10-1900.
Daniel Lesueur	« Éducation sociale »	08-10-1900.
Louise Debor	« L'école des mères »	02-11-1900.
Andrée Téry	« La femme et le stage scolaire »	03-11-1900.

Maximilienne Blais	« L'éducation populaire en Angleterre »	04-11-1900.
Andrée Téry	« Ce que doit être une loi sur les congrégations »	30-11-1900.
Maria Vérone	« Les nationalistes de l'Enseignement »	15-12-1900.
Marguerite Bodin	« La coéducation »	23-12-1900.
Marguerite Bodin	« Art et art social »	06-01-1901.
Marguerite Bodin	« Le Fatalisme »	07-01-1901.
Andrée Téry	« Enquête sur les congrégations de femmes »	08-01-1901.
Clémence Royer	« La réforme de l'enseignement »	11-01-1901.
Clémence Royer	« L'enseignement public et son but »	14-01-1901.
Clémence Royer	« L'enseignement des langues »	16-01-1901.
Marguerite Bodin	« Les Anglo-Saxons et leur respect de la femme »	20-01-1901.
Ida R. Sée	« La joie de la douleur »	28-01-1901.
Marguerite Bodin	« La joie de la douleur »	28-01-1901.
Marguerite Bodin	« Le fruit défendu »	28-01-1901.
Harlor	« Le latin et la femme »	01-02-1901.
Marguerite Bodin	« La sensibilité »	04-02-1901.
Anonyme	« Patronage Maria Deraismes »	07-02-1901.
Marguerite Bodin	« L'éducation dans la famille »	17-02-1901.
Louise Debor	« La réforme de l'enseignement »	24-02-1901.
Marguerite Bodin	« La coéducation »	03-03-1901.
Louise Debor	« Petits problèmes pédagogiques »	05-03-1901.
Louise Debor	« Laïcisons »	14-03-1901.
Marguerite Bodin	« Le latin comme langue universelle »	17-03-1901.

Clémence Royer	« L'enseignement neutre »	25-03-1901.
Marguerite Bodin	« Du concret à l'abstrait et de l'enseignement du langage »	25-03-1901.
Marguerite Bodin	« La liberté de l'enseignement »	31-03-1901.
Clémence Royer	« L'enseignement colonial laïque »	30-03-1901.
Louise Debor	« La poupée à l'école »	06-04-1901.
Louise Debor	« Deux éducations »	20-04-1901.
Marie-Louise Néron	« Avant, pendant et après l'école »	26-04-1901.
Anonyme	« L'École Sophie Germain »	23-05-1901.
Renée Rambaud	« La Ligue française de l'enseignement »	24-05-1901.
Louise Debor	« La maternité des institutrices »	27-06-1901.
Renée Rambaud	« La liberté civique des instituteurs et des professeurs »	20-06-1901.
Anonyme	« L'égalité de traitement des institutrices et des instituteurs »	29-06-1901.
Louise Debor	« Les musées et le peuple »	11-07-1901.
Tolla	« L'éducation physique des jeunes filles »	31-07-1901.
Andrée Téry	« L'instituteur de village »	14-07-1901.
Marguerite Bodin	« Éducation martiale »	14-07-1901.
Madeleine Carlier	« Éducation martiale »	14-07-1901.
Maria Vérone	« Le traitement des instituteurs »	15-07-1901.
Louise Debor	« Au certificat d'études »	18-07-1901.
Maria Vérone	« Enquête sur le budget des instituteurs »	18-07-1901.
Maria Vérone	« Le Congrès de la Ligue de l'Enseignement »	04-08-1901.
Maria Vérone	« Les instituteurs et le mouvement social »	18-08-1901.

Maria Vérone	« L'éducation populaire »	17-08-1901.
Odette Laguerre	« La raison n'est-elle qu'une force destructive ? »	22-08-1901.
Maria Vérone	« L'affranchissement de l'enseignement primaire »	22-08-1901.
Maria Vérone	« Le traitement des institutrices »	25-08-1901.
Louise Debor	« Chants et poésies scolaires »	26-08-1901.
Harlor	« L'enseignement laïque et son œuvre religieuse »	28-08-1901.
Maria Vérone	« Les colonies scolaires »	04-09-1901.
Maria Vérone	« Femmes d'instituteurs »	17-09-1901.
Ida R. Sée	« Pour les petits »	19-09-1901.
Odette Laguerre	« Pour la raison »	21-09-1901.
Jean Hellé	« Pour les instituteurs »	29-09-1901.
Jean Hellé	« Pour nos filles »	01-10-1901.
Maria Vérone	« La santé des institutrices »	02-10-1901.
Odette Laguerre	« Aux institutrices »	08-10-1901.
Renée Rambaud	« Les institutrices et le budget »	09-10-1901.
Marianne Vilain	« L'œuvre des institutrices »	21-10-1901.
Ida R. Sée	« L'Hygiène à l'École »	17-11-1901.
Ida R. Sée	« Liberté de conscience »	30-11-1901.
Renée Rambaud	« L'École de l'Île de France »	02-12-1901.
Bradamante	« Notre morale civique »	07-12-1901.
Louise Debor	« Les femmes dans les lycées de garçons »	08-12-1901.
Odette Laguerre	« La morale de l'avenir »	10-12-1901.
Berthe Galien	« Autour de l'École laïque »	21-12-1901.

Odette Laguerre	« Patriotisme et militarisme »	22-12-1901.
Renée Rambaud	« Les lycées de jeunes filles et le rapport de M. Maurice Faure »	23-12-1901.
Clémence Royer	« La jeunesse laïque »	31-12-1901.
Ida R. Sée	« Le respect de l'enfant »	03-01-1902.
Ida R. Sée	« La morale en matière d'éducation féminine »	04-02-1902.
Renée Rambaud	« Pour les instituteurs et les institutrices »	06-02-1902.
Odette Laguerre	« Le devoir de beauté »	09-02-1902.
Odette Laguerre	« En pensant à Clémence Royer »	13-02-1902.
Renée Rambaud	« Le traitement des institutrices »	18-02-1902.
Odette Laguerre	« Nos fils »	23-02-1902.
Alice Maur	« L'enseignement et l'État »	01-03-1902.
Odette Laguerre	« Loi de mort, loi de vie »	07-03-1902.
Odette Laguerre	« Les fêtes civiques »	15-03-1902.
H.H.	« L'éducation laïque »	18-03-1902.
Odette Laguerre	« En marche »	22-03-1902.
Maria Vérone	« Persévérance féminine »	22-03-1902.
Ida R. Sée	« Instruction et éducation »	24-03-1902.
Maria Vérone (Jeanne Déghilage ³)	« Le pétitionnement des institutrices »	28-03-1902.
Anonyme (Alexandra Myrial ?)	« L'Enseignement dans les Universités Populaires »	02-04-1902.
Maria Vérone	« La société Condorcet »	02-04-1902.
Alexandra Myrial	« L'enseignement dans les Universités Populaires »	03-04-1902.

3 Marie Vérone reproduit une lettre de Jeanne Déghilage.

Maria Vérone	« Congrès : professeurs de l'enseignement secondaire »	05-04-1902.
Maria Vérone	« Les congrès : professeurs de l'enseignement secondaire »	06-04-1902.
Harlor	« L'enseignement secondaire démocratisé »	07-04-1902.
Louise Debor	« Éducation civique »	11-04-1902.
Renée Rambaud	« Au cercle des étudiantes »	15-04-1902.
Ida R. Sée	« L'éducation du caractère »	22-04-1902.
Maria Vérone (Marguerite Bodin ⁴)	« En pleine lutte »	21-04-1902.
Maria Vérone	« Le pétitionnement des institutrices »	25-04-1902.
Odette Laguerre	« Leur République »	26-04-1902.
Jeanne H. Caruchet	« Souvenirs de Sorbonne »	30-04-1902.
Odette Laguerre	« L'action féminine »	03-05-1902.
Ida R. Sée	« Le médecin à l'école »	02-05-1902.
Ida R. Sée	« Jeunes filles – Hier et aujourd'hui »	08-05-1902.
Louise Debor	« La coopération ménagère »	28-05-1902.
Maria Vérone	« La Ligue de l'enseignement »	30-05-1902.
Odette Laguerre	« L'éducation pacifique »	01-06-1902.
M.D., directrice d'école normale	« Lettre à la directrice »	09-06-1902.
Odette Laguerre	« Actes nécessaires »	09-06-1902.
3 professeurs femmes d'école normale	« Les professeurs d'école normale »	14-06-1902.
Maria Vérone	« Le budget de l'instituteur – les réalités d'une enquête »	15-06-1902.

4 Maria Vérone cite une lettre de Marguerite Bodin.

Marie-Louise Néron	« La question du théâtre populaire »	18-06-1902.
Odette Laguerre	« Le féminisme au village »	18-06-1902.
Odette Laguerre	« L'amour selon l'idéal anarchiste »	25-06-1902.
Thécla	« Instruction et colonisation »	25-06-1902.
Françoise Benassis	« La morale par la Religion et par la Science »	28-06-1902.
Maria Vérone	« L'œuvre des institutrices »	28-06-1902.
Ida R. Sée	« Apprendre à apprendre »	29-06-1902.
Maria Vérone	« L'abrogation de la loi Falloux »	30-06-1902.
Paul de Bellegarde	« L'abrogation de la loi Falloux »	02-06-1902.
Thécla	« L'hygiène et l'École »	06-07-1902.
J. Prudommeaux- Dallet	« L'école primaire en péril »	05-07-1902.
Renée Rambaud	« Pour les instituteurs et les institutrices »	12-07-1902.
Sita	« L'œuvre du trousseau »	14-07-1902.
Maria Vérone	« L'enseignement primaire en Suisse »	16-07-1902.
Ida R. Sée	« Le droit au travail »	13-07-1902.
Maria Vérone	« Le recrutement des instituteurs »	11-08-1902.
Françoise Benassis	« Le devoir laïque »	16-08-1902.
Ida R. Sée	« Les institutrices dans les écoles de garçons »	21-08-1902.
Maria Vérone	« Le personnel des écoles normales »	20-08-1902.
Odette Laguerre	« Le conflit »	06-09-1902.
Maria Vérone	« La coéducation en Finlande »	16-09-1902.
Maria Vérone	« La liberté d'enseignement »	20-09-1902.
Maria Vérone	« L'œuvre de la Ligue de l'enseignement »	24-09-1902.

Odette Laguerre	« Libre pensée et féminisme »	25-09-1902.
Odette Laguerre / Maria Vérone ⁵	« Congrès de la Ligue de l'enseignement »	27-09-1902.
Maria Vérone	« Congrès de la Ligue de l'enseignement »	28-09-1902.
Odette Laguerre / Maria Vérone	« Congrès de la Ligue de l'enseignement »	29-09-1902.
Odette Laguerre	« Congrès de la Ligue de l'enseignement »	30-09-1902.
Maria Vérone	« Congrès de la Ligue de l'enseignement »	01-10-1902.
Odette Lagerre	« Congrès de la Ligue de l'enseignement »	02-10-1902.
Maria Vérone	« Le péril primaire »	07-10-1902.
Andrée Téry	« La défense de l'institutrice »	13-10-1902.
Maria Vérone	« Résignation ? »	16-10-1902.
Louise Debor	« L'hygiène et l'éducation »	18-10-1902.
Aline Daux	« Pour l'enfance »	20-10-1902.
Maria Vérone	« Le service public de l'enseignement »	20-10-1902.
M. Mauger	« Péril primaire »	22-10-1902.
Maria Vérone	« Livres d'enseignement »	25-10-1902.
Odette Laguerre	« L'enseignement de demain »	26-10-1902.
Ida R. Sée	« Morale classique »	28-10-1902.
Paule Branzac	« Laïçons les femmes »	04-11-1902.
Paule Branzac	« La nomination des institutrices »	05-11-1902.
Odette Laguerre	« Fêtes laïques »	06-11-1902.
Louise Debor	« La Libre-Pensée et les "honnêtes gens" »	09-11-1902.
Paule Branzac	« Nomination des institutrices »	09-11-1902.

5 Odette Laguerre et Maria Vérone sont les deux envoyées spéciales de *La Fronde* au congrès. Elles co-écrivent souvent leurs comptes-rendus du congrès.

Odette Laguerre	« Pour la paix »	11-11-1902.
Andrée Téry	« La jeunesse laïque »	15-11-1902.
Paule Branzac	« Chacun chez soi »	15-11-1902.
Louise Debor	« La question des Universités populaires »	16-11-1902.
Paule Branzac	« La liberté d'enseignement »	17-11-1902.
Odette Laguerre (Jeanne Desparmet- Ruello ⁶)	« Inauguration d'un nouveau lycée de jeunes filles à Lyon »	18-11-1902.
Andrée Téry	« Cléricales, les institutrices ? »	20-11-1902.
Odette Laguerre	« Ménage et féminisme »	21-11-1902.
Paule Branzac	« La nomination des institutrices »	21-11-1902.
Paule Branzac	« Le divorce »	24-11-1902.
Maria Vérone	« La nomination des institutrices »	01-12-1902.
Paule Branzac	« La nomination des institutrices »	09-12-1902.
Marie-Louise Néron	« L'enseignement colonial à l'école »	10-12-1902.
Paule Branzac	« Indignité »	11-12-1902.
Louise Debor	« Les institutrices et le devoir laïque »	12-12-1902.
Françoise Benassis	« Éducation et morale »	13-12-1902.
Valérie Périgault	« Le baccalauréat et les lycées de jeunes filles »	14-12-1902.
Marianne Vilain (Pauline Kergomard ⁷)	« Conférence de Pauline Kergomard »	15-12-1902.
Paule Branzac	« La nomination des institutrices »	20-12-1902.
Odette Laguerre (Jeanne Desparmet- Ruello, doyenne des directrices de lycées »	« Portraits de femmes. Mme Desparmet- Ruello, doyenne des directrices de lycées »	26-12-1902.

6 Reproduction d'extraits du discours de Pauline Kergomard.

7 Cite le discours de Pauline Kergomard.

Ruello ⁸)		
Paule Branzac	« Nomination d'institutrices »	27-12-1902.
Maria Vérone	« L'année pédagogique »	01-01-1903.
Odette Laguerre	« Déléguées cantonales »	08-01-1903.
Paule Branzac	« Égoïsme masculin »	08-01-1903.
Odette Laguerre	« Le désarmement »	15-01-1903.
Paule Branzac	« Le traitement des institutrices et des instituteurs »	18-01-1903.
Paule Branzac	« Le traitement des instituteurs et des institutrices »	25-01-1903.
Odette Laguerre	« Travaux manuels »	29-01-1903.
Odette Laguerre	« Les protégés de la Mission »	31-01-1903.
Paule Branzac	« Le traitement des instituteurs et des institutrices »	02-02-1903.
Odette Laguerre	« Les étudiantes à l'Université de Paris »	12-02-1903.
Odette Laguerre	« Œuvres laïques »	15-02-1903.
Renée Rambaud	« Les institutrices devant le Parlement »	18-02-1903.
Renée Rambaud	« Les institutrices devant le Parlement »	21-02-1903.
Paule Branzac	« Aux institutrices »	25-02-1903.
Ida R. Sée	« La santé de l'école »	27-02-1903.
Anonyme	« Le centenaire d'Edgar Quinet à Lyon »	27-02-1903.
Ida R. Sée	« Jeunes filles nouvelles - l'Étudiante »	02-03-1903.
Renée Rambaud	« Les institutrices devant le Parlement »	04-03-1903.
Renée Rambaud	« L'aptitude pédagogique et l'enseignement privé »	05-03-1903.

8 Cet article est un portrait de Jeanne Desparmet-Ruello.

Odette Laguerre	« Féminisme et politique »	15-03-1903.
Ida R. Sée	« La défense de la vie »	20-03-1903.
Odette Laguerre	« Le mouvement éthique »	02-04-1903.
Odette Laguerre	« Le 23ème Congrès de la Ligue de l'enseignement »	09-04-1903.
Odette Laguerre	« Le 23ème Congrès de la Ligue de l'enseignement »	10-04-1903.
Madeleine Carlier	« L'éducation sentimentale »	10-04-1903.
Anonyme (sans doute Odette Laguerre)	« Le 23ème Congrès de la Ligue de l'enseignement »	16-04-1903.
Paule Branzac	« Un conseil aux institutrices »	21-04-1903.
Paule Branzac	« Orgueil épiscopal »	05-05-1903.
Odette Laguerre	« Le mouvement pacifique »	06-05-1903.
Odette Laguerre	« Le féminisme et les grands problèmes actuels »	24-05-1903.
Anonyme (J. Desparmet-Ruello ⁹)	« Éducation et actions féministes »	27-05-1903.
Paule Branzac	« L'État laïque »	29-05-1903.
Madeleine Carlier	« Les femmes professeurs »	02-06-1903.
Paule Branzac	« Que peuvent espérer les Instituteurs et les Institutrices ? »	04-06-1903.
Odette Laguerre	« L'éducation démocratique »	05-06-1903.
Odette Laguerre	« L'éducation démocratique »	08-06-1903.
Odette Laguerre	« L'éducation démocratique »	09-06-1903.
Odette Laguerre	« La question de l'Alsace-Lorraine et la paix »	10-06-1903.

9 Description de l'action de Jeanne Desparmet-Ruello, citée régulièrement.

Odette Laguerre	« Chez les nouveaux croisés »	12-06-1903.
Odette Laguerre	« Est-ce un krack ? »	13-06-1903.
Odette Laguerre	« Où en est l'affaire Dreyfus ? »	15-06-1903.
Ida R. Sée	« Inutiles parchemins »	17-06-1903.
Ida R. Sée	« Professeur libre »	26-06-1903.
Odette Laguerre	« L'issue »	01-07-1903.
Ida R. Sée	« Vacances »	04-07-1903.
Madeleine Carlier	« Bourses de voyage »	06-07-1903.
Anonyme	« Le mouvement féministe à Lyon »	29-07-1903.
Odette Laguerre	« Le droit de la mère »	01-08-1903.
Anonyme	« L'éducation et action féministes »	27-08-1903.
Odette Laguerre	« Institutrices laïques »	01-10-1903.
Odette Laguerre	« Par l'école »	19-11-1903.
Rachel Albert	« L'enseignement dans les écoles normales d'institutrices »	01-12-1903.
Odette Laguerre	« La mutualité maternelle »	01-12-1903.
Harlor	« Coéducation »	01-01-1904.
Odette Laguerre	« Les écoles normales d'institutrices »	01-01-1904.
Odette Laguerre	« Les écoles normales d'institutrices »	01-02-1904.
Odette Laguerre	« Les écoles normales d'institutrices »	01-03-1904.
Parrhisia	« L'avenir de nos filles – professeurs et institutrices »	01-03-1904.
Odette Laguerre	« Les écoles normales d'institutrices »	01-04-1904.
Odette Laguerre	« Les écoles normales d'institutrices »	01-05-1904.
Parrhisia	« L'avenir de nos filles – V – Professeurs et institutrices »	01-05-1904.

Anonyme	« La Société d'éducation et action féministes »	01-06-1904.
Odette Laguerre	« Dans l'enseignement »	01-06-1904.
Odette Laguerre	« Portrait de femme : Mme Eidenschenk »	01-07-1904.
Odette Laguerre	« Dans l'enseignement »	01-08-1904.
Odette Laguerre	« Le projet de code civil suisse »	01-09-1904.
Marguerite Durand	« Le féminisme à la Ligue de l'enseignement »	01-11-1904.
Louise Chaboseau-Napias	« L'Affaire Jeanne d'Arc »	01-02-1905.
Anonyme	« La propagande féministe à Lyon »	01-03-1905.

Articles retenus pour cette thèse dans la *Revue de morale sociale*

Revue dépouillée sur toute la durée de son existence : de 1899 à 1903. Périodicité : trimestrielle, soit 16 numéros consultés.

<u>Auteur(e)</u>	<u>Date</u>	<u>Titre (éventuellement, éléments complémentaires)</u>
Les fondateurs de la Revue	Janv.-mars 1899	« Programme » (les relations morales et sociales entre les sexes sont centrales pour l'avenir de la race humaine – caractère international de la revue – appel à la collaboration des femmes)
Georges Renard	Avril-juin 1899	« Le mariage tel qu'il devrait être, critique bibliographique » (critique de <i>Le rôle social de la femme</i> d'Anna Lampérière et de <i>Leur égale</i> de Camille Pert – dénonciation du mariage-affaire)
Mme Georges Renard	Juillet-sept. 1899	« Mademoiselle ou Madame » (pour une uniformisation sous le titre de Madame)
Georges Renard	Juillet-sept. 1899	« Le droit à l'amour. À propos de quelques ouvrages récents » (défend le terme et le combat du « féminisme »)
L. Duproix	Juillet-sept. 1899	« L'école normale supérieure de Sèvres »
Olympe Gevin-Cassal, inspectrice générale des services de l'enfance	Juillet-sept. 1899	« Autour des berceaux français » (sur ses tournées d'inspection pour contrôler le placement des nourrissons – contre la politique nataliste)
Olympe Gevin-Cassal	Oct.-déc. 1899	« Éducation claustrale » (attaque contre les « prisons cléricales » : orphelinats, pensionnats, couvents)
Louise Georges Renard	Oct.-déc. 1899	« Histoire vraie » (récit du suicide d'une jeune fille dans un village après avoir été séduite et trahie)
Georges Renard	Mars 1900	« Le bilan du divorce » (compte-rendu de l'ouvrage de Hugues le Roux)
Pauline Kergomard	Octobre 1900	« L'éducation intégrale des jeunes filles » (éloge des progrès faits par la République dans l'enseignement féminin – contexte de la Guerre des deux France – par l'éducation intégrale, préparer les jeunes filles à l'autonomie)
Édouard Vittoz	Mars 1901	Compte-rendu critique de <i>L'éducation moderne des jeunes filles</i> par Marie Dugard

Articles retenus pour cette thèse dans *La Femme nouvelle*

Revue dépouillée pour la période allant de sa création en avril 1904 à sa disparition en février 1906. Périodicité : bimensuelle (mais irrégulière). 18 numéros consultés. *La Femme universitaire* est un supplément offert gratuitement aux abonnées universitaires de *La Femme nouvelle*.

<u>Auteur(e)</u>	<u>Date</u>	<u>Titre (et éventuellement, éléments complémentaires)</u>
L. [Léa] Bérard	15 avril 1904	« Notre programme » (annonce du projet lors du premier numéro)
A. Eidenschenk	15 Avril 1904	« La femme nouvelle – culture morale »
Lexi [pseudonyme non identifié]	15 avril 1904	« Madame Louise-Georges Renard » (portrait)
A. Eidenschenk	15 Avril 1904	Rubrique <i>Revue des revues</i> : « Blancs contre Jaunes » (sur le conflit russo-japonais)
A. Eidenschenk	1 ^{er} Mai 1904	« La femme nouvelle »
Louise Georges Renard	Avril à sept. 1904	« Une jeune fille » (série de textes fictionnels à tonalité autobiographique)
Mme Paul Bert	15 Juin 1904	« Sociologie : Paul Bert et l'éducation libérale de la femme »
A. Eidenschenk	15 Juin 1904	Rubrique <i>Revue des revues</i> : « Désarmons les Alpes »
A. Eidenschenk	1 ^{er} juillet 1904	Rubrique <i>Revue des revues</i> : « Le préjugé du lait et ses victimes »
Madeleine Carlier	15 juillet 1904	Rubrique <i>Sociologie</i> : « Deux jeunesses »
Madeleine Carlier	1 ^{er} août 1904	« L'Esprit militaire » (compte-rendu critique d'un roman pacifiste de Stéphane Pol)
A. Eidenschenk	1er-15 sept. 1904	« En Bretagne » (texte en deux parties sur son expérience en Bretagne cléricale)
A. Eidenschenk	15 Janvier 1905	Rubrique <i>Sociologie</i> : « La femme française et la République »
Paule Branzac [J. Desparmet-Ruello]	1 ^{er} février 1905	« L'Évadée » (compte-rendu de <i>L'Évadée</i> , publié par « une institutrice laïque », mais peu laïque dans l'esprit)
L. Bérard	1 ^{er} février 1905	Dans le supplément de <i>La Femme nouvelle</i> intitulé <i>La femme universitaire</i> , « Directrices et répétitrices »
A. Eidenschenk	15 avril 1905	Rubrique <i>Revue des revues</i> : « Pour la paix » (compte-rendu critique du livre de M. Carlier et O. Laguerre)
Louise Georges Renard	15 mai 1905	Rubrique <i>Sociologie</i> : « Éducation américaine » (sur la coéducation dans le supérieur aux États-Unis)
Louise Renard	15 Juillet 1905	« Étudiantes russes » (ses souvenirs des étudiantes russes de son mari lorsque ce dernier enseignait à Lausanne)
Louise Renard	1 ^{er} et 15 août 1905	« Une école professionnelle » (sur l'école primaire supérieure de la rue Ganneron et le cours de M. Bonneval)
Madeleine Vernet	15 nov. 1905	« La socialisation de l'éducation et l'Avenir social »
Léopold Rocher	15 Février 1906	Dans <i>La femme universitaire</i> , « Les Surprises de l'école mixte » (compte-rendu de l'ouvrage de Marg. Bodin)

Articles retenus pour cette thèse dans les *Annales de la jeunesse laïque*

Revue dépouillée sur la période allant de sa création en juin 1902 à juillet 1914.

Périodicité : Mensuelle, soit environ 170 numéros dépouillés au total. Dont les numéros spéciaux publiés en 1904, 1909-1910 et 1914. Une lacune en décembre 1913 (numéro introuvable). La rubrique « chronique féministe » d'Odette Laguerre disparaît après juin 1907.

<u>Auteur(e)</u>	<u>Date</u>	<u>Type d'article</u>	<u>Titre</u>
Odette Laguerre	Février 1904	Dialogue fictionnel	« Entre Mamans »
Louise Georges Renard	Mai 1904	Compte-rendu critique du livre des frères Margueritte	« <i>La Commune</i> , par Paul et Victor Margueritte »
Mme Paul Bert	Juin 1904	Article d'opinion – défense de son défunt époux	« À propos de patriotisme »
Odette Laguerre	Juillet 1904	Article d'opinion en réponse à Mme P. Bert	« L'éducation pacifique à l'école »
Odette Laguerre	Janvier 1905	Lettre fictionnelle	« À une amie croyante »
Odette Laguerre	Février 1905	« Chronique féministe »	« Jugement du président Magnaud »
Odette Laguerre	Mars 1905	« Chronique féministe »	« Recherche de la paternité »
Odette Laguerre	Avril 1905	« Chronique féministe »	« L'amour et le code »
Odette Laguerre	Mai 1905	« Chronique féministe »	« La femme au foyer »
Odette Laguerre	Juin 1905	« Chronique féministe »	« Les causes de notre faiblesse »
Odette Laguerre	Juillet 1905	« Chronique féministe »	« Vers l'émancipation civile »
Madeleine Vernet	Août 1905	Récit d'une histoire vécue - tonalité pamphlétaire	« Justices ! »
Madeleine Vernet	Septembre 1905	Appel au don + présentation de <i>L'Avenir social</i>	« Éducation socialiste et laïque »
Madeleine Vernet	Novembre 1905	Poème à tonalité pamphlétaire	« L'héritage du Christ »
Odette Laguerre	Novembre 1905	« Chronique féministe »	« Gatti de Gamond »
Madeleine Vernet	Décembre 1905	« Études sociales »	« La Paternité »
Odette Laguerre	Décembre 1905	« Chronique féministe »	« Un programme électoral »
Odette Laguerre	Décembre 1905	« Chronique féministe »	« Le mariage libre »
Anna Franchi	Janvier 1906	« Chronique féministe »	« L'émancipation de la jeune fille italienne »

Odette Laguerre	Janvier 1906	Pièce de théâtre à tonalité pamphlétaire (sur la domesticité)	« Bonne d'Amérique »
Odette Laguerre	Février 1906	Compte-rendu critique du livre de Marguerite Bodin	« Les surprises de l'école mixte »
Une lectrice	Février 1906	Réponse à l'article « La Paternité » de Madeleine Vernet	« Simple objection »
Odette Laguerre	Mars 1906	Article d'opinion	« Le mariage de demain »
M.V.	Mars 1906	Poème à tonalité pamphlétaire	« Aux filles du Tzar ! »
Odette Laguerre	Avril 1906	Article d'opinion	« La Légende de la Mort »
M. V.	Avril 1906	Appel au don pour <i>L'Avenir social</i>	« L'avenir social »
Odette Laguerre	Mai 1906	« Chronique féministe » - plaidoyer en faveur du droit de vote pour l'élite intellectuelle féminine	« Ce qu'on va voir dans quelques jours »
Marie Bonneval	Septembre 1906	Article d'opinion	« L'éducation pacifiste »
Odette Laguerre / Ida R. Sée	Septembre 1906	Extrait de leur brochure	« La protection de l'enfance »
M.V.	Septembre 1906	Article sur <i>L'Avenir social</i>	« L'avenir social »
Odette Laguerre	Janvier 1907	Article d'opinion	« Entre mère et fille »
Madeleine Vernet	Mars 1907	Article d'opinion	« À propos de <i>L'Amour libre</i> au Sénat »
Gabrielle Lipmann	Juillet 1907	Article d'opinion	« Réformes scolaires »
Émile Ségui	Septembre 1907	Article en réaction à <i>L'Amour libre</i> , de Madeleine Vernet	« L'Amour libre »
Mlle E. Rousson, prof de lycée	Septembre 1907	Rapport présenté au Congrès des jeunesses laïques	« L'éducation de la femme »
Gabrielle Lipmann	Septembre 1907	Article d'opinion	« Réflexions sur l'armée »
Madeleine Vernet	Novembre 1907	Réponse à Émile Ségui	« Réponse sur <i>L'Amour libre</i> »
Madeleine Vernet	Janvier 1908	Recherche de collaboratrices à <i>L'Avenir social</i>	« Aux institutrices amies de <i>L'AS</i> »

Articles retenus pour cette thèse dans *Pages libres*

Revue dépouillée pour la période allant de sa création en janvier 1901 à octobre 1909 (fin de l'existence de *Pages libres* de manière autonome : devient un supplément de *La Grande Revue*). Périodicité : hebdomadaire, soit 18 volumes et 470 numéros.

<u>Auteur(e)</u>	<u>Date</u>	<u>Titre (éventuellement, éléments complémentaires)</u>
Comité d'organisation	1 ^{er} janvier 1901	« Courte déclaration » (annonce des objectifs de la revue, premier numéro)
Marie Édouard-Fuster	2 février 1901	« L'esprit laïque » (retranscription d'une conférence dans une UP)
Marie Édouard-Fuster	10 août 1901	« Le droit à la religion » (réaction au livre de J.P. Milliet de tendance laïciste)
Marie Édouard-Fuster	28 septembre 1901	« Observation » (au sujet de son propre parcours spirituel)
Elsie F. Wright	18 janvier 1902	« La vie et l'oeuvre de John Ruskin »
Odette Laguerre	6 décembre 1902	« “Les deux vies” et la réforme du divorce » (commente le livre des frères Margueritte)
Odette Laguerre	25 avril 1903	« L'évolution des sexes et la transformation du mariage »
Marie Ed.-Fuster	18 juillet 1903	« M. Pécaut à Fontenay » (publié aussi dans le <i>Bulletin des fontenaysiennes</i> et dans <i>L'École nouvelle</i>)
Madeleine Vernet	31 octobre 1903	« Lettre d'une Cauchoise à un Parisien » (avis sur le service militaire pour les paysans cauchois)
Madeleine Vernet	2 avril 1904	« Les bureautins » (situation des pupilles de l'Assistance publique)
Madeleine Vernet	14 mai 1904	« Des remèdes » (lettre de Madeleine Vernet en réponse aux objections reçues par <i>Pages libres</i> au sujet des bureautins)
Mathilde Salomon	3 décembre 1904	Extrait de sa traduction de <i>Chad Gadya !</i> de l'anglais (auteur : Israël Zangwill)
Madeleine Vernet	29 avril 1905	« Une femme dans un village » (sur l'histoire de sa mère qui accueille des pupilles en pays de Caux)
Elsie Masson	4 mars 1905	« The Ruskin School Home »
Elsie Masson	4 mars 1905	« Un individualiste américain : Henry David Thoreau »
Madeleine Vernet	11 novembre 1905	« Les Bureautins, faits nouveaux » (révèle les pressions dont elle fait l'objet de la part de l'administration de l'Assistance publique depuis la publication de ses articles dans <i>Pages libres</i>)
Odette Laguerre	12 mai 1906	« Le droit électoral des femmes »
Elsie Masson	18 août 1906	« Lectures : la légende de Gusta Berling » (commente un livre de légendes rédigé par une institutrice suédoise)
Alice Hertz	20 octobre 1906	« Une école normale anglaise : les élèves-maîtresses au jardin d'enfants » (après sa propre expérience au <i>Maria Grey training college</i> de Londres qui fonctionne sur le modèle de la méthode Froebel)
Ida R. Sée	22 décembre 1906	« Lectures étrangères : la vie des enfants » (commente le livre de l'Italienne Paola Lombroso)

Ida R. Sée	16 mars 1907	« Un roman féministe italien : Una Donna »
Elsie Masson	27 avril 1907	« Ivrognerie et dépopulation en Angleterre »
Elsie Masson	28 septembre 1907	« Lecture : le rhapsode de la Dambovita » (livre sur les paysans roumains dans le contexte des récentes révoltes agraires)
Ida R. Sée	5 octobre 1907	« Deux écoles lyonnaises » (sur la Martinière des jeunes filles et l'école en plein air du Vernay, le tout fondé sous l'impulsion d'Herriot)
Elsie Masson	16 novembre 1907	« La République industrielle d'Upton Sinclair » (commentaire d'un livre sur l'avenir du socialisme)
Elsie Masson	16 novembre 1907	« Lectures étrangères : jardins de jeux » (sur les jardins de jeux en Angleterre et aux États-Unis)
Elsie Masson	7 mars 1908	« Lectures étrangères : un roman impossible » (commentaire du roman du socialiste Robert Blatchford, non encore traduit)
Ida R. Sée	30 mai 1908	« Le dossier sanitaire des écoliers »
Elsie Masson	8 août 1908	« Notes et lectures : Au pays du confort » (critique acerbe de la société capitaliste anglaise)
Alice R. Hertz	16 janvier 1909	« Lectures : l'éducation de la petite enfance » (critique de livre de Jeanne Girard, inspectrice gén. des écoles maternelles)
Émile Chartier (Alain)	25 septembre 1909	« Allocution prononcée aux obsèques de Mathilde Salomon »

Discussions sélectionnées pour cette thèse dans les *Libres entretiens de l'Union pour la vérité*

Sur les 10 séries publiées entre 1904 et 1914 :

- *La réforme électorale – l'égalité électorale*, entretien du 21 novembre 1909, intervention de Pauline Kergomard.
- *Questions relatives à la condition économique et juridique des femmes – L'autorité maternelle*, entretien du 15 novembre 1908, intervention de Pauline Kergomard.
- *Questions relatives à la condition économique et juridique des femmes – Dans quels emplois publics y aurait-il intérêt à introduire les femmes ?*, entretien du 14 février 1909, interventions de Pauline Kergomard, M. Berthélémy, A. Leroy-Beaulieu, Louise Compain, Mme Porgès.

Articles retenus pour cette thèse dans le *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*

Revue dépouillée sur la période allant de sa création en octobre 1900 jusqu'en 1914. Périodicité : 4 à 6 bulletins par an + des années avec une publication mensuelle. Une centaine de numéros consultés.

<u>Auteur(e)</u>	<u>Date</u>	<u>Titre (éventuellement, éléments complémentaires)</u>
La rédaction	Octobre 1900	« Statuts » (présentation du bulletin + composition du bureau)
Ferdinand Buisson	Octobre 1900	« Quelques mots sur le but de la société »
Marie Fuster	Octobre 1900	« L'étude de l'enfance aux États-Unis »
Pauline Kergomard	Janvier 1901	« Le dessin des petits enfants » (critique des programmes officiels à ce sujet)
Marie Fuster	Juillet 1901	« Bibliographie » (de l'intérêt de connaître ce qui se passe ailleurs – rapporte notamment des éléments du monde anglo-saxon)
Marie Fuster	Juillet 1901	« Étude biographique sur les dessins d'enfants » (à partir d'une étude de l'Université de Californie)
Marie Fuster	Janvier 1903	« Observations sur le langage de deux petites filles »
Marie Fuster	Octobre 1903	« Rousseau et la pédagogie moderne »
Pauline Kergomard	Janvier 1904	« Conférence : Pourquoi devons-nous connaître la nature de l'enfant ? » (critique du fonctionnement de l'école)
Marie Fuster	Mai 1904	« Première enquête de la Commission des "Sentiments moraux" » (réflexion sur la méthodologie de l'enquête)
Mme Fuster – Mlle Fiévet	Entre mai et décembre 1905 ²	« Sur les enfants indisciplinés et rebelles »
Rédaction	Janvier 1906	Ordre du jour de la séance du 14 décembre 1905 (communication de Marie Fuster – représentation de la société au Congrès d'hygiène scolaire de Londres)
Marie Fuster	Février 1906	« Perception des enfants, notions de choses » (commente un article de Binet + ses propres expérimentations)
Marie Fuster	Mars 1906	« Perception des enfants, notions de choses (suite) »
Marie Fuster	1906-1907 ³	« Commission des qualités et défauts des enfants » (travail de Marie Fuster avec un inspecteur primaire sur la paresse)
Mme Moll-Weiss	Janvier 1908	« Influence de l'alimentation sur le développement psychique de l'enfant »
Marie Fuster	Janvier 1909	« Sentiments d'enfants » (après avoir reçu son petit neveu chez elle en présence de ses deux enfants)
Rédaction	Février 1910	« Le Comité international de psychologie pédagogique »

2 Il est impossible de donner plus de précisions : il y a des pages manquantes dans le microfilm à la BnF.

3 Il est impossible d'être plus précis en raison des lacunes du microfilm.

Éléments issus des sources relatives à la Ligue de l'enseignement retenus pour cette thèse

Le *Bulletin de la Ligue de l'enseignement* a été dépouillé à partir de la création du comité des dames en 1901 et jusqu'au 1^{er} trimestre 1905 ainsi qu'avec le 1^{er} trimestre 1907 (seuls numéros conservés à la BnF entre 1901 et 1914). Périodicité : mensuelle et trimestrielle. Au total 14 numéros ont été consultés. La *Correspondance de la Ligue de l'enseignement* (périodicité : hebdomadaire) a été dépouillée pour la période allant de 1904 à 1914. Dans ces sources, ont été consultées les rubriques offrant des comptes-rendus des assemblées du comité des dames ainsi que les communications éventuelles de ce groupe. Il n'y avait en général aucun titre particulier pour ces rubriques.

<u>Source et date</u>	<u>Si possible, précision</u>	<u>Informations majeures</u>
<i>Bulletin</i> Janvier-février 1901		<ul style="list-style-type: none"> - Présentation et composition de la Coopération féminine - Encouragement aux patronages laïques de jeunes filles - But : rapprocher les ordres d'enseignement
<i>Bulletin</i> Mai 1901		<ul style="list-style-type: none"> - But du Comité des dames - Encouragement au postscolaire féminin - Circulaires envoyées aux femmes susceptibles d'adhérer
<i>Bulletin</i> Mai 1901	Séance inaugurale : 18 avril 1901	<ul style="list-style-type: none"> - Personnalités présentes - Discours d'ouverture du Président de la Ligue - Résumé de la séance inaugurale
<i>Bulletin</i> Juin 1901	Séance du 9 mai 1901	<ul style="list-style-type: none"> - Compte-rendu de la séance - Enseignement ménager / Allaitement maternel - Historique des vœux en faveur de l'instruction féminine dans les derniers congrès - Lien entre les associations d'Anciennes Élèves et les Patronages / Placement des jeunes filles - Préparation du prochain congrès national à Caen - Appel à la création de comités départementaux rédigé par Marie Dugard - Invitation à la réunion du patronage Maria-Deraismes
<i>Bulletin</i> Juillet 1901	Séance du 13 juin 1901	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture du rapport de Louise Napias pour le Congrès - Déséquilibre entre le patronage des garçons et des filles : difficile de réunir les jeunes filles hors de la famille + difficile de trouver des concours féminins pour fonder une œuvre sociale - Avance des patronages catholiques de jeunes filles - Mlle Saffroy a pour but d'intéresser les mères à l'œuvre - Reconstitution du comité sous le nom fédérateur de Jules Ferry
<i>Bulletin</i> Juillet 1901	Séance du 13 juin 1901	<ul style="list-style-type: none"> - Demandes de subsides renvoyées au Conseil général - Mlle Saffroy doit faire une circulaire : comment occuper les jeunes dans les patronages ? - Comité bloque le nombre d'entrées → atteint déjà 51 membres => les détourne vers le Cercle parisien

		<ul style="list-style-type: none"> - Circulaires aux présidents des sociétés adhérentes : présentation du comité des dames et nécessité des patronages de filles - Compte-rendu de la visite à l'œuvre du Trousseau - Compte-rendu de la visite de l'œuvre familiale des ouvrières - Compte-rendu du cours complémentaire d'enseignement domestique et ménager de l'école de la Ville de Paris
<i>Bulletin</i> Août-sept 1901		- Composition du Comité des dames + du Cercle parisien
<i>Bulletin</i> Octobre-novembre 1901	XXI ^e Congrès national de la Ligue	<ul style="list-style-type: none"> - Rapport de Mlle Napias sur le Patronage démocratique de la jeune fille - Mme Blanche-Schweig demande que des conférencière(s) se rendent dans les sociétés locales pour recruter - Intervention de Pauline Kergomard sur les exercices physiques à favoriser dans les patronages - Conférence de Mme Kergomard : Causerie sur le Patronage démocratique de la jeune fille
<i>Bulletin</i> Oct-nov 1901	Discours d'E. Jacquin	- Discours de distribution des prix au collège de jeunes filles de Chartres : conte l'histoire d'une fille pauvre qui rêvait d'être riche pour s'extraire aux soins du ménage, or, combien il est bon d'être la Providence de la famille.
<i>Bulletin</i> Décembre 1901		<ul style="list-style-type: none"> - Brochure du comité des dames envoyée aux directrices de lycées, collèges, cours de jeunes filles - Rapport de Mme Frédel sur l'éducation maternelle à l'école - Le 3 février : fête du patronage Maria Deraismes – description de ce patronage
<i>Bulletin</i> Janvier-février 1902		<ul style="list-style-type: none"> - Rapport de Mme Blanche-Schweig pour créer des cours d'élevage d'enfants et d'éducation rationnelle à destination des mères - Organisation de cours par des femmes-médecins - Compte-rendu de la visite à l'Union des jeunes filles des VIII^e et XVIII^e émanant du lycée Racine
<i>Bulletin</i> Mars-avril 1902	Séance du 13 février 1902	- Pauline Kergomard expose le fonctionnement du cours ménager dans les écoles primaires de Bruxelles dont elle revient
<i>Bulletin</i> Mai-juin 1902	Séance du 10 avril 1902	<ul style="list-style-type: none"> - Compte-rendu de la visite chez les anciennes élèves de l'école Paul Bert - Copie d'un article d'Édouard Cornély sur le patronage Maria Deraismes
<i>Bulletin</i> Août-septembre 1902	AG de la Coopération féminine, 5 juin 1902	<ul style="list-style-type: none"> - Présidence de Mme Jules Ferry - La Coopération a subventionné une vingtaine de patronages ou associations d'anciennes élèves - Discours de Mlle Billotey sur la Coopération, ses objectifs et ses réalisations
<i>Bulletin</i> Octobre-décembre 1902	Séance préliminaire du Congrès de la Ligue à Lyon	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduction de l'exposé de Jeanne Desparmet-Ruello : l'organisation des UP en province - Présentation de l'UPL - Demande une résolution : la Ligue encourage les UP dans la propagation des méthodes scientifiques et des principes philosophiques - Autre résolution : l'organisation des UP doit être détachée des préoccupations confessionnelles, ou de toute ambition personnelle - Autre résolution : but de l'UP = enseigner les procédés de la discussion + l'observation + l'analyse + la notion de dignité humaine + le bien moral + le goût des choses élevées + la solidarité
<i>Bulletin</i> Octobre-novembre-	XXII ^e Congrès de la	<ul style="list-style-type: none"> - Différents vœux du Comité des dames - Candidature de Mme Blanche-Schweig pour l'élection au conseil général de la Ligue

décembre 1902	Ligue à Lyon	- Maria Vérone profite du vœu de relèvement du salaire des instituteurs pour réclamer l'égalité (adopté) - Discours de Pauline Kergomard qui se réjouit de l'action des femmes dans la Ligue - Rapport de Cornély sur les comités locaux de dames
<i>Bulletin</i> Oct-nov-déc 1902	Séance du 6 nov. 1902	- Mme Édouard Petit a fondé un cours d'enseignement ménager à Ménilmontant
<i>Correspondance</i> 1902-1903	21 déc. 1902	- Mariage de Mlle Napias à M. Chaboseau en présence de Buisson
<i>Correspondance</i> 1902-1903	7 juin 1903	- Assemblée générale de la <i>Coopération féminine</i> – discours de Mlle Dugard : appelle à l'union des dames de toutes les classes + a montré que la laïcité de l'œuvre devait fédérer et non détourner les collaborations
<i>Correspondance</i> 1902-1903	21 juin 1903	- Comité des dames envoie Mlle Saffroy pour le représenter à l'Exposition de Saint-Louis en 1904
<i>Correspondance</i> 1904-1908	24 janv. 1904	- Communication de Mme Moll-Weiss sur L'École des mères et sa volonté de fonder l'équivalent à Paris
<i>Bulletin</i> 1 ^{er} trimestre 1905		- Congrès d'Amiens : la mère de famille doit au maximum rester au foyer → avantages du travail sédentaire - Vœu de la suppression des ouvriers
<i>Bulletin</i> du 1 ^{er} trimestre 1907	Séance du 13 déc. 1906	- Réclamation d'une plus grande liberté d'action directe du Comité des Dames dans la Ligue + représentation féminine au conseil général
<i>Bulletin</i> du 1 ^{er} trimestre 1907	Séance du 14 février 1907	- Réponse du Conseil général au Comité : opposition à la mise en discussion des statuts de la Ligue - Réponse proposée par Louise Chaboseau-Napias : le Comité des dames renonce à la nomination d'une Commission mixte mais veut que plus de femmes soient nommées au Conseil général
<i>Correspondance</i> 1904-1908	21 janv. 1906	- Refus de Mme Jules Ferry du renouvellement de ses pouvoirs
<i>Correspondance</i> 1904-1908	26 mai 1907	- Communication de Mme Edwards-Pilliet : rapport sur l'enseignement maternel + réclame l'intervention de médecins (femmes) pour enseigner dans les écoles normales de filles
<i>Correspondance</i> 1904-1908	6 sept. 1908	- Rencontre entre des déléguées du Comité des dames et le ministre pour soutenir le vœu du Congrès de Besançon pour donner un rôle aux femmes-docteurs dans les écoles normales + désir de créer un cours normal libre de puériculture à la Sorbonne
<i>Correspondance</i> 1909-1910	21 nov. 1909	- Application du vœu de Besançon : ouverture d'un cours par Mme Edwards-Pilliet
<i>Correspondance</i> 1909-1910	20 fév. 1910	- Mme Blanche-Schweig propose un rapport sur le rôle des femmes dans les œuvres postsecondaires
<i>Correspondance</i> 1913-1916	22 juin 1913	- Comité demande à Louise Chaboseau-Napias un rapport pour le prochain congrès sur le rôle de la femme dans les questions d'hygiène sociale
<i>Correspondance</i> 1913-1916	5 avril 1914	- 1 ^{er} Congrès national des œuvres laïques du Trousseau et de l'enseignement ménager à l'école primaire

Interventions retenues dans cette thèse lors du Deuxième congrès international des œuvres et institutions féminines, du 18 au 23 juin 1900⁴

<u>Orateur - oratrice</u>	<u>Date</u>	<u>Contenu de l'intervention</u>
Pauline Kergomard	18 juin	Hommage à son amie défunte Caroline de Barrau
Pauline Kergomard	19 juin	Vœux pour une égalité de culture intellectuelle des deux sexes à l'école primaire, pour un enseignement, dans le secondaire, qui développe la personnalité des filles, pour que tout l'enseignement supérieur soit ouvert aux femmes, pour la coéducation.
Pauline Kergomard	20 juin	Vœu en faveur de la multiplication des UP.
Mme Yon-Lampérière	20 juin	Intervention contre le travail féminin, hors de la famille, décrit comme une anomalie.
Pauline Kergomard	20 juin	Les prisonnières ne doivent pas avoir un salaire inférieur à celui des ouvrières.
Pauline Kergomard	21 juin	Description des mémoires reçus par le congrès : importance de l'éducation des femmes, de l'action des femmes dans les écoles de garçons, de reconnaître la place des femmes dans les programmes d'histoire, question de l'éducation morale et sexuelle.
Mme Yon-Lampérière	21 juin	Sur le travail féminin présenté comme contraire aux lois biologiques et à l'intérêt social.
Mlle Dugard	21 juin	Dénonce la pression des établissements religieux sur le salaire féminin ainsi que l'exploitation par ces institutions du travail des enfants.
Pauline Kergomard	21 juin	Les enfants quittent l'école avant la fin de l'obligation scolaire pour aller travailler. Il faut veiller au respect de l'obligation scolaire et interdire le travail lucratif de l'enfant avant 16 ans.
Mlle Dugard	21 juin	Vœu adopté : <i>Qu'il soit fait, dans l'éducation des jeunes filles, une place plus grande aux questions concernant leurs devoirs envers les domestiques [...] et la nécessité pour toute femme de se préoccuper activement des œuvres d'union sociale.</i>
Pauline Kergomard	21 juin	Sur la réglementation du travail des domestiques.
Mme Alphen-Salvador	21 juin	Présentation de l'École professionnelle des infirmières à domicile qui vient de se créer.
Louise Debor	21 juin	Réclame l'enseignement de l'hygiène dans les écoles normales de filles, auxquelles elle voudrait annexer une crèche.
Marie Baertschi	22 juin	Rapport sur les écoles normales de filles pour mettre en œuvre une réforme (organisation des études, brevet supérieur, etc.).
Mme Henri Marion	22 juin	Présentation de son rapport : organisation de l'enseignement féminin = point capital de toute évolution. Expose le programme d'enseignement à Sèvres et le système des stages dans les lycées.
M. Foncin, inspecteur général	22 juin	La place de la femme est dans la famille, le travail hors de la maison est contre-nature. Pour que les hommes enseignent aussi aux jeunes filles. Reconnaît le droit des femmes à pouvoir inspecter dans le primaire et le secondaire.

4 Source : *Deuxième congrès international des œuvres et Institutions féminines* tenu au Palais des Congrès de l'Exposition Universelle de 1900 (18 au 23 juin 1900) sous la Présidence d'honneur de Léon Bourgeois et sous la présidence de Mademoiselle Sarah Monod (4 volumes), actes rédigés par Mme Pégard, Paris, Charles Blot, 1902.

Pauline Kergomard	22 juin	Présente son rapport sur l'inspection féminine, critique la défiance de l'administration envers les femmes.
Mme Bézobrazow	22 juin	Vœu pour que la femme dans l'enseignement secondaire ou supérieur ait le même traitement que son homologue masculin.
Pauline Kergomard	23 juin	Sur l'éducation des jeunes délinquants après la révolte à la colonie pénitentiaire pour mineurs d'Aniane.
Mme Edwards-Pilliet	23 juin	Vœu adopté en faveur d'une préparation au baccalauréat dans les lycées de filles.

Interventions retenues dans cette thèse lors du Congrès international de la condition et des droits des femmes, tenu les 5, 6, 7 et 8 septembre 1900⁵

<u>Oratrice(s)</u>	<u>Date</u>	<u>Contenu de l'intervention</u>
Mme Féresse-Deraismes	5 sept.	Présentation du patronage Maria-Deraismes et de sa cheville ouvrière, Louise Napias.
Pauline Kergomard	6 sept.	Droits des domestiques, hostilité à l'emploi de mineures, nécessité de faire l'éducation des employeurs.
P. Kergomard – L. Debor – O. Gevin-Cassal	6 sept.	Statut de la ménagère et vœu d'une rémunération du travail des femmes dans la famille.
Mlle Harlor	6 sept.	Définit l'éducation intégrale qui devrait s'appliquer à tous les sexes, éloge de la coéducation, volonté d'intégrer les femmes aux UP.
Louise Debor	7 sept.	Sur l'initiation des filles à la solidarité pour les préparer à la citoyenneté. Différence entre charité catholique et solidarité républicaine.
Pauline Kergomard	7 sept.	Vœu : que tous les enfants passent par une école primaire unique et que seuls les meilleurs aillent dans le secondaire.
Mme Edwards-Pilliet	7 sept.	Veut encourager les filles à passer le baccalauréat sans changer la forme du secondaire féminin : réclame l'introduction de cours optionnels dans les lycées.
Jeanne Desparmet-Ruello	7 sept.	Opposition à ce que les jeunes filles passent le baccalauréat, défend le diplôme de fin d'études et demande qu'il soit considéré comme un équivalent au baccalauréat. Question de l'accès des filles aux professions libérales.
Pauline Kergomard	7 sept.	Vœu : que des crèches soient annexées aux écoles et lycées de filles pour les initier à la puériculture.
Mary Léopold-Lacour	7 sept.	En faveur de l'élargissement de la coéducation. Cempuis comme école modèle.
Pauline Kergomard	7 sept.	Défend l'exposé de Mme Lacour. Milite en faveur de la coéducation à tous les âges. Critique l'internat.
Pauline Kergomard	7 sept.	La direction des écoles mixtes doit être confiée à des femmes.

⁵ Source : *Congrès international de la condition et des droits des femmes, tenu les 5, 6, 7 et 8 septembre 1900 à l'exposition universelle, Palais de l'Économie sociale et des congrès*, Paris, imprimerie des arts et manufactures, 1901.

TROISIÈME PARTIE

SOURCES COMPLÉMENTAIRES CLASSÉES PAR INTELLECTUELLE

Les pages qui suivent regroupent les sources complémentaires aux précédentes, qui permettent d'affiner l'analyse de la trajectoire personnelle ou de la production intellectuelle des 10 principales intellectuelles étudiées dans cette thèse. N'y sont référencées que les sources qui n'apparaissent pas dans les tableaux précédents (par exemple, les articles de chaque intellectuelle publiés dans *L'École nouvelle* ou la *Revue pédagogique* ne sont pas cités ici).

Dans les tableaux ci-après intitulés « Articles publiés », les lignes grisées désignent les sources produites par des personnalités tierces qui évoquent l'intellectuelle en question (interview, portrait, mention du nom ou de l'activité de la personne dans un compte-rendu, signature dans une pétition, etc.). Les lignes non grisées désignent au contraire les textes produits par l'intellectuelle étudiée.

Sources additionnelles concernant Clarisse Coignet

Sources administratives

Mission pédagogique à Constantinople et en Grèce : F/17/2949

Ouvrages publiés sélectionnés pour cette thèse

Clarisse Gauthier-Coignet, *De l'enseignement public au point de vue de l'Université, de la commune et de l'État*, Paris, C. Meyrueis, 1856, 368 p.

C. Coignet, *La morale indépendante dans son principe et son objet*, Paris, G. Baillière, 1869, 194 p.

Mme Coignet, *Rapport présenté au nom de la Commission des dames chargée d'examiner les questions relatives à la réforme de l'instruction primaire*, Suivi d'un appendice par Mme Fanny-Ch. Delon, Paris, P. Dupont, 1871, 143 p.

Mme C. Coignet, *Cours de morale à l'usage des écoles laïques*, Paris, Le Chevalier, 1874, 311 p.

Mme Coignet, *De l'éducation dans la démocratie*, Paris, C. Delagrave, 1881, 344 p.

C. Coignet, *Où allons-nous ?*, Paris, H. Paulin, 1903, 68 p.

C. C., *Mémoires*, 4 volumes, Lausanne, impr. C. Pache-Varidel, 320 p., 301 p., 377 p., 332 p., 1899 – 1904.

C. Coignet, *Cours de morale à l'usage des écoles laïques*, Paris, F. Alcan, 1911

C. Coignet, *De Kant à Bergson : réconciliation de la religion et de la science dans un spiritualisme nouveau*, Paris, F. Alcan, 1911, 157 p.

Articles publiés

<u>Date</u>	<u>Revue</u>	<u>Titre</u>
2 mars 1872	<i>Revue bleue</i> ⁶	« Le projet de loi sur l'instruction primaire »
7 mars 1874	<i>Revue bleue</i>	« De l'enseignement de la morale dans les écoles laïques »
5 septembre 1874	<i>Revue bleue</i>	« Discours à la distribution des prix des écoles professionnelles de jeunes filles »
11 et 18 septembre 1875	<i>Revue bleue</i>	« Le mouvement des femmes en Angleterre – le suffrage politique »
29 novembre 1879	<i>Revue bleue</i>	« Impressions de voyage, une école de paysans dans la campagne de Florence »

6 Surnom de la *Revue politique et littéraire*.

19 avril 1879	<i>Revue bleue</i>	« Enseignement secondaire des jeunes filles – les projets de loi de MM. Camille Sée et Paul Bert »
24 juillet 1880	<i>Revue bleue</i>	« Instruction secondaire des jeunes filles. De l'enseignement de la morale. Plan, méthode, esprit »
14 août 1880	<i>Revue bleue</i>	« Instruction publique, quelques mots sur l'enseignement secondaire des filles »
23 juillet 1881	<i>Revue bleue</i>	« Une école laïque à Naples, Mrs Schwabe »
6 août 1881	<i>Revue bleue</i>	« Une école de peinture à Rome, Miss Mayor »
4 avril 1891	<i>Revue bleue</i>	« Les écoles indigènes en Algérie, mars 1890 »
31 octobre 1891	<i>Revue bleue</i>	« Les écoles françaises d'Orient » (extrait d'un rapport au ministre de l'Instruction publique)
25 juin 1892	<i>Revue bleue</i>	« L'Algérie : gouvernement des indigènes »

Correspondance

- À Hermione Quinet : lettre du 28 janvier 1880 (NAF 15512)

- À Arvède Barine : lettres du 15 juillet 1882, 24 août 1882, 30 août 1882, 6 septembre 1885, 2 mai 1906 → correspondance amicale, questions intellectuelles, publication des *Mémoires* (NAF 18341)

Sources additionnelles concernant Mathilde Salomon

Ouvrages publiés sélectionnés pour cette thèse

Mathilde Salomon, *De la part des femmes dans la propagation des langues vivantes*, conférence organisée par la Société pour la propagation des langues étrangères en France à l'hôtel des sociétés savantes, séance du 30 janvier 1894, Paris, 1894, 7 p.

Mathilde Salomon, *Premières leçons d'histoire de France*, Paris, Cerf, 1884, 224 p.

Mathilde Salomon, *À nos jeunes filles. Lectures et leçons familières de morale, d'après le programme des Écoles primaires de jeunes filles*, Paris, Léopold Cerf, 1893, 144 p.

Articles publiés

<u>Date</u>	<u>Source</u>	<u>Titre (et contenu)</u>
2ème semestre 1895 (datée du 22 août)	<i>Revue politique et littéraire</i>	« De l'école au régiment » (question des patronages scolaires, exemple du Collège Sévigné)
19 avril 1898	<i>Le Siècle</i>	« Un cosmopolite » (hommage à Salomon Goldschmidt, donateur au Collège Sévigné)
7 juin 1898	<i>Le Gaulois</i>	« À travers la presse » (mentionnée comme membre de la Ligue des droits de l'homme (LDH))
8 juin 1898	<i>Le Gaulois</i>	« Boîte aux lettres » (défend son droit à figurer comme membre du comité de la LDH)
11 juin 1898	<i>La Fronde</i>	« Autour d'une dénonciation. Interview de Mlle Salomon », portrait par Marianne Vilain
29 novembre 1898	<i>L'Aurore</i>	Nom de Mathilde Salomon apparaît dans la liste de ceux qui protestent « au nom du droit méconnu, contre les poursuites et persécutions qui frappent le colonel Picquart, l'héroïque artisan de la révision », au nom de la Ligue des droits de l'Homme.
2 décembre 1898	<i>L'Aurore</i>	Nom de Mathilde Salomon apparaît dans la protestation reçue cette fois au siège du journal <i>Le Siècle</i> , publiée par <i>L'Aurore</i> .
1 ^{er} juillet 1908	<i>Revue de Paris</i>	« Baccalauréat de jeunes filles » (sur la tentative du Collège Sévigné de préparer ses élèves au baccalauréat)
17 septembre 1909	<i>L'Humanité</i>	« Mathilde Salomon », par Albert Thomas : hommage à sa mort.

Archives du for privé

Journal sous forme de feuilles volantes avec des notes qui couvrent la période allant de 1877 à 1908. Un seul feuillet pour l'année 1877, le suivant pour l'année 1887, puis des feuillets réguliers jusqu'à la mort de Mathilde Salomon.

Journal globalement composé de phrases à portée philosophique, mais aussi des réflexions personnelles, quelques chiffres relatifs au Collège Sévigné, des commentaires sur des personnalités, sur quelques événements de son quotidien, sur l'affaire Dreyfus.

Il y a aussi dans ces archives des brouillons de textes (articles, rapports pour le CSIP, conférences, etc.) : « Les langues vivantes et la paix », « Note sur l'enseignement primaire », « Hommes et femmes dans le secondaire, Congrès international d'enseignement secondaire », « Coralie Cahen », ainsi que des textes au sujet des maisons de repos pour le personnel secondaire, de la réforme de l'enseignement secondaire, de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen comme base de l'enseignement civique, du surmenage dans les lycées féminins.

Correspondance

À Salomon Reinach : 44 lettres entre 1894 et 1909 → principalement au sujet du Collège Sévigné où enseigne Salomon Reinach, de l'Alliance israélite universelle et de l'affaire Dreyfus (fonds Salomon Reinach, Bibliothèque Méjanes, Aix-en-Provence).

Informations puisées d'autres sources

Des éléments dans la correspondance entretenue par Alain (qui enseigne au Collège Sévigné à partir de 1906) avec Marie-Monique Morre-Lambelin et dans ses archives privées. Éléments cités dans Thierry Leterre, *Alain, le premier intellectuel*, Paris, Stock, 2006, 589 p.

Cinquantenaire du Collège Sévigné, 1880-1930, célébré dans le Grand amphithéâtre de la Sorbonne, le 5 avril 1930.

Collège Sévigné – Le Livre du Centenaire, 1880-1980, Paris : F. Nathan, 1982, 191 p.

Sources administratives

Débats au CSIP (archives de l'Instruction publique, Archives nationales) :

Intervient dans la séance du 17 janvier 1896 sur la question des langues vivantes lors du concours d'entrée des écoles normales (F/17/12973).

Intervient dans la séance du 16 décembre 1908 sur la question de la dispense du baccalauréat pour les filles (F/17/13644).

Vœux où apparaît sa signature : F/17/12972, F/17/12973, F/17/12974, F/17/12975, F/17/12979, F/17/13642, F/17/13645.

Dossier de la légion d'honneur : numéro de notice : L2450040 ; cote du dossier : LH//2450/40.

Dossiers dans les archives de l'Instruction publique avec mentions du Collège Sévigné parmi d'autres écoles libres : F/17/14186, F/17/14187.

Sources additionnelles concernant Pauline Kergomard

Sources administratives

Dossiers de carrière aux archives de l'Instruction publique : F/17/23609, F/17/23588/B
La Société des écoles enfantines dans les archives de l'Instruction publique : F/17/10893

Ouvrages publiés

Pauline Kergomard, *Quelques mots d'hygiène scolaire*, brochure d'une conférence réalisée le 25 mai 1881, Montauban, s. d., 16 p.
Pauline Kergomard, préface à Lucien Mathé, *L'Enseignement de l'hygiène sexuelle à l'école*, 2ème édition, Paris, 1912, p. V-XII.

Articles sur Pauline Kergomard

« Le centenaire de Mme Kergomard », *La Française*, 21 mai 1938, (hommage pour le centenaire de sa naissance, reprise d'un texte de Denise Billotey)

Articles de Pauline Kergomard

Dans Ferdinand Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1911 : « Mme de Barrau », « Mme Campan », « Cours pratique des salles d'asile ou école Pape-Carpentier », « Maternelles (écoles) ».

Correspondance

À Édouard Lockroy : 1 lettre du 26 novembre 1877 → demande son soutien pour publier son ouvrage de *Causeries sur l'histoire naturelle pour les tout petits* (NAF 25162).

À Céline Renooz : 2 lettres et 2 réponses (correspondance croisée en mai et juin 1888) → sur le refus de Pauline Kergomard de collaborer à *La Revue scientifique des femmes* (Fonds Céline Renooz, fonds Marie-Louise Bouglé, Bibliothèque Historique de la Ville de Paris).

À Eugène Manuel : 3 lettres (de janvier, juillet et août 1890) → sur le Congrès des œuvres et institutions féminines de 1899, ainsi que des recommandations de candidates à l'agrégation (Correspondance d'Eugène Manuel, Bibliothèque interuniversitaire de la Sorbonne).

À Ferdinand Buisson : 1 lettre le 7 août 1898 pour le féliciter de sa conversion au dreyfusisme (Geneviève et Alain Kergomard (introduction de Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard*, Rodez, Fil d'Ariane éditeur, 2000).

À ses fils Jean et Joseph Kergomard : de très nombreuses lettres reproduites *in extenso* dans Geneviève et Alain Kergomard, *op. cit.*, p. 101.

Autres sources

Compte rendu du Deuxième Congrès international d'éducation morale à La Haye, publié par Mlle Attie G. Dyserinck, La Haye, Nijhoff, 1913. (reproduction de ses interventions en faveur de l'école laïque, notamment lors des séances du 23, 24 et 26 août 1912).

Hélène Sarrazin, *Élisée Reclus ou la passion du monde*, Paris, la Découverte, 1985.

Comité français pour l'éducation préscolaire, *Pauline Kergomard. Un cinquantenaire 1925-1975*, Coutances, 1975, 80 p., (dont une partie « Souvenirs sur Pauline Kergomard » par son petit-fils Pierre Kergomard).

Débats au CSIP

<u>Date</u>	<u>Source</u>	<u>Contenu</u>
29 juillet 1887	F/17/12968	Proposition de révision des programmes de Sèvres pour éviter le surmenage contresignée par 7 personnes
8 novembre 1889	F/17/12969	Lors du débat, soutient la nécessité pour le Proviseur de mettre des notes aux élèves comme les enseignants : insiste sur son rôle éducatif.
Novembre 1889	F/17/12969	Rapport sur le matériel que la mairie doit fournir aux communes pour les écoles maternelles et classes enfantines, fixe la liste du minimum de matériel requis.
29 juillet 1890	F/17/12970	Rapport sur la gymnastique à l'école primaire. Contesté le remaniement des programmes à l'école maternelle, propose une nouvelle formulation, adoptée.
28 décembre 1890	F/17/12970	Dépose un vœu contresigné par d'autres pour la création de cours normaux pour une meilleure préparation technique dans les écoles primaires supérieures (notamment pour le dessin et les travaux manuels).
4 juin 1891	F/17/12970	Cosignataire d'un vœu pour une révision des programmes des filles dans les lycées : éviter le surmenage.
15 avril 1892	F/17/12971	Copie de la lettre publiée par Pauline Kergomard dans <i>L'Instituteur</i> du 20 avril 1892 pour annoncer sa candidature.
15 avril 1896	F/17/12973	Copie d'un article dans <i>L'Ami de l'enfance</i> du 15 avril 1896 : Pauline Kergomard annonce et soutien de la candidature de Mlle Saffroy au CSIP.

Sources additionnelles concernant Jeanne Desparmet-Ruello

Articles publiés

<u>Date</u>	<u>Source</u>	<u>Titre (et contenu)</u>
29 sept. 1902	<i>Le Rappel</i>	« Le Congrès de l'enseignement » (sur l'intervention de Jeanne Desparmet-Ruello au sujet des UP)
26 février 1903	<i>L'Aurore</i>	« Le centenaire d'Edgar Quinet à Lyon » (sur les organisations lyonnaises, menées par l'UPL, qui ont organisé cette fête – causerie conclusive de Jeanne Desparmet-Ruello)
1904	5 ^e série, <i>Cahiers de la Quinzaine</i>	Sur le congrès des UP, en présence de Jeanne Desparmet-Ruello + mention de son rapport comme présidente de l'UPL.
10 avril 1904	<i>Le Rappel républicain de Lyon</i>	« Chroniques journalières », Léon Borde (mention de Jeanne Desparmet-Ruello dans un article pamphlétaire à l'occasion des élections municipales)
11 mai 1904	<i>Le Rappel républicain de Lyon</i>	« Nouveau-théâtre » (mention critique de Jeanne Desparmet-Ruello comme voix de la pudeur et de la censure)
24 mai 1904	<i>L'Aurore</i>	« Le Congrès des UP » (mention de la présence de Jeanne Desparmet-Ruello)
31 août 1904	<i>Le Rappel républicain de Lyon</i>	« Notes politiques – à la conquête de Rome », Léon Borde (mention critique de Jeanne Desparmet-Ruello et de sa participation au congrès de la libre-pensée de Rome, demande de révocation)
30 octobre 1904	<i>Le Rappel républicain de Lyon</i>	« Notes politiques », Léon Borde (critique des manifestations féministes lors du centenaire du Code civil, dont mention de Jeanne Desparmet-Ruello)
Septembre 1905	<i>III^{ème} Congrès international de l'art public à Liège</i>	Reproduction de son discours - « Le théâtre populaire » (en lien avec son expérience à l'UPL)
25 mars 1910	<i>Lyon universitaire</i>	« Pétition » (signature d'une pétition pour un projet de musée au nom du Comité pour le développement des Musées)
1910	<i>IV^è Congrès international de l'art public (Bruxelles)</i>	Discours - « L'école et la nature » (sur la manière d'organiser les patronages périscolaires)
5 novembre 1911	<i>La Française</i>	« À Mme Desparmet-Ruello » (hommage des féministes à l'occasion du décès de son fils dans un concours d'aviation)
29 janvier 1914	<i>Les Nouvelles</i>	« Les femmes et le journalisme » (Jeanne Desparmet-Ruello citée parmi les collaboratrices de <i>La Fronde</i> du début du siècle)
5 août 1922	<i>L'Écho saumurois</i>	« L'Avenir familial » (Jeanne Desparmet-Ruello vice présidente de cette assurance favorisant la nuptialité et la natalité)
14 juillet 1926	<i>Bulletin municipal de la ville de Paris</i>	Apparaît comme contributrice volontaire pour la dette publique et le relèvement du franc.
27 février 1937	<i>La France, Journal d'éducation et d'action féminines</i>	« Celles qui s'en vont » (hommage à l'occasion de son décès)

Sources administratives

Dossiers de carrière (archives de l'Instruction publique) : F/17/22067, F/17/23284.
Dossier dans les archives municipales de Lyon : 176WP051

Autres sources publiées

Annales de l'Université populaire lyonnaise, n°1, janvier 1901 - n°2, février 1901 - n°3, juillet 1901 - n°4, juillet 1902 – n°5, juillet 1903.

Correspondance

À Céline Renooz : 1 lettre, (29 mars 1887) → au sujet de sa participation à la *Revue scientifique des femmes* (fonds Céline Renooz, archives Marie-Louise Bouglé, Bibliothèque historique de la ville de Paris)

À Eugène Manuel : 1 lettre, (6 juin 1888) → sollicite la direction du lycée ouvert à Passy (fonds Eugène Manuel, MS 1936, Bibliothèque Victor Cousin, Bibliothèque interuniversitaire de la Sorbonne)

À Édouard Herriot : 5 lettres, (13 mai 1924, 15 janvier 1934, 8 mars 1935, 6 février 1936, 21 février 1936) → lettres à un vieil ami, félicitations pour sa réussite politique (Archives municipales de Lyon, fonds en cours de classement par Anne Forrest)

Sources additionnelles concernant Odette Laguerre

Ouvrages publiés

Odette Laguerre et Madeleine Carlier (préface de Frédéric Passy), *Pour la paix, lectures historiques à l'usage de l'enseignement élémentaire et des écoles normales*, Paris, Librairie générale de l'enseignement, 1905, 200 p.

Odette Laguerre, *L'enseignement dans la famille, cours complet d'études pour les jeunes filles*, Paris, Firmin-Didot, 1888-1894 (3 volumes).

Odette Laguerre et Ida R. Sée, *L'Éducation féministe – La protection de l'enfance*, Lyon, Société d'éducation et d'action féministes, 1906, 32 p.

Correspondance

À Georges Renard : 3 lettres de février et avril 1905 → remerciements à Georges Renard en raison de son soutien à la lutte féministe et pacifiste (MS2607, fonds Georges Renard, Bibliothèque historique de la ville de Paris)

Sources additionnelles concernant Marie Dugard

Dossier de carrière (archives de l'Instruction publique) : F/17/23835

Correspondance

À Mme Quinet : 1 lettre (11 juillet 1891) → veut faire figurer des passages de Quinet dans un recueil de lectures morales pour les lycées (NAF 15512).

Ouvrages publiés sélectionnés pour cette thèse

M. Dugard, *La Société américaine*, 1896, Paris, Hachette, 1896, 320 p.

M. Dugard, *De l'éducation moderne des jeunes filles*, Paris, A. Colin, 1900, 88 p.

M. Dugard, *De la Formation des maîtres de l'enseignement secondaire à l'étranger et en France*, deuxième édition, Armand Colin, 1903 [1902], 242 p.

M. Dugard, *L'évolution contre l'éducation*, Paris, Hachette, 1910, 119 p.

Louise Weiss, *Souvenirs d'une enfance républicaine*, [10e édition.], Paris, Denoël, 1938, 243 p. (Louise Weiss évoque sa professeure Marie Dugard).

Sources additionnelles concernant Albertine Eidenschenk

Sources administratives

Dossier de la Légion d'honneur : notice c-223454, cote : 19800035/462/61857.

Dossier de carrière aux archives départementales du Nord (Lille) : carton 2T265.

Dossier de carrière aux archives de l'Instruction publique (Pierrefitte-sur-Seine) : F/17/23836/B.

Ouvrages publiés

Livre publié par Albertine Eidenschenk-Patin : *Variétés morales et pédagogiques. Petits et grands secrets du bonheur*, Paris, Delagrave, 1907, 138 p.

Livres sur Albertine Eidenschenk :

- Christiane Persyn (insp. primaire et ancienne élève), *Une grande éducatrice, Mme Eidenschenk-Patin 1864-1942*, Avesnes, L'observateur, 1950, 27 p.

- *Madame A. Eidenschenk-Patin, 1864-1942, directrice de l'école normale d'institutrices de Douai, 1905-1926* par l'amicale des anciennes élèves de l'École normale d'institutrices du Nord, 1978.

Articles publiés

<u>Date</u>	<u>Source</u>	<u>Titre (et contenu)</u>
20 août 1902	<i>La Fronde</i>	« Le personnel des écoles normales », Maria Vérone (sur l'initiative d'Albertine Eidenschenk de faire circuler la pétition pour l'égalité des traitements au sein des écoles normales)
1 ^{er} août 1904	<i>La Fronde</i>	« Dans l'enseignement », Odette Laguerre (sur la victoire d'Albertine Eidenschenk au CSIP)
Septembre 1905	<i>Congrès universel de la libre-pensée</i>	M. et Mme Eidenschenk parmi les délégués de la France.
1906	<i>Annuaire de l'enseignement primaire</i>	« La religieuse Bretagne »
5 novembre 1906	<i>L'Humanité</i>	« Les cours du soir obligatoires », Émile Glay (reproduction d'une communication de M. et Mme Eidenschenk)
15 juin 1908	<i>Le Rappel</i>	« Les répétitrices » (description de sa déposition devant la commission extraparlamentaire)
24 juillet 1908	<i>La Croix</i>	Article qui mentionne l'exclusion de M. Salomon et A. Eidenschenk d'une discussion au sujet du règlement d'une affaire de mœurs au CSIP.
Mai 1911	<i>La Revue philanthropique</i>	Mention d'Albertine Eidenschenk comme secrétaire générale adjointe de l'Alliance d'hygiène sociale du Nord.
1912	<i>Compte-rendu du 2ème Congrès international d'éduc. morale à La Haye.</i>	Albertine Eidenschenk membre du comité national français.
Février 1923	<i>Bulletin de l'enseignement professionnel.</i>	Session du CSIP de janvier 1923 : Vœu d'Albertine en faveur de l'établissement d'un cours d'éducation morale dans les lycées de garçons.
Juin 1930	<i>Comédia</i>	À l'occasion du centenaire de Fontenay et Saint-Cloud, les souvenirs qu'a laissés Albertine Eidenschenk dans le Nord.
Novembre 1930	<i>Le Poilu républicain</i>	Manifestation du 7 sept. à Vic-sur-Aisne : A. Eidenschenk, présidente de la Ligue internationale des mères et des éducatrices pour la paix, a improvisé un discours sur le rôle de la femme dans la construction de la paix.
Juin 1932	<i>Bulletin des Fontenaysiennes</i>	« Une école de filles dans la région parisienne il y a soixante ans » (récit autobiographique de son enfance)
Décembre 1932	<i>Le populaire, SFIO</i>	Congrès de la fédération de l'Aisne de la Ligue des Droits de l'Homme. Intervient comme présidente de la Ligue des mères et éducatrices pour la paix : appel aux femmes.
10 mars 1934	<i>La Française</i>	Appel aux chefs spirituels du monde et appel à toutes les mères pour sauver la paix.
Octobre 1936	<i>Paris-Soir</i>	Description d'A. Eidenschenk comme oratrice dans un rassemblement pour la paix.
5 mars 1938	<i>La Française</i>	« Une femme de bien : Mme Eidenschenk-Patin » (allocution prononcée par Mme Bourez (une ancienne élève) pour fêter la rosette d'Albertine)

Sources issues du CSIP

<u>Date</u>	<u>Cote</u>	<u>Contenu</u>
24 juillet 1905	F/17/13642	Rapport sur les programmes des écoles normales de filles et de garçons suivi d'une proposition de réforme.
19 juillet 1906	F/17/13643	Rapport sur le traitement des répétitrices de Fontenay et proposition pour une augmentation.
Octobre- décembre 1906	F/17/13643	Cosignature de vœux : pénétration des ordres d'enseignement + assimilation maternelles et primaires + balayage des classes + cadeaux/châtiments/tutoiement + envoi des élèves à l'église + classes mixtes + préoccupations post-scolaires et garde de l'école + inspecteurs primaires + poids au Conseil des maîtres
18 juillet 1908	F/17/12974	Vœu signé entre autres par A. Eidenschenk pour dispenser du baccalauréat les lycéennes qui veulent poursuivre des études de médecine puis discussion qui s'ensuit.
21 juillet 1909	F/17/13645	Rapport sur la question de la surveillance des écoles normales de filles.
21 juillet 1909	F/17/13645	Rapport sur les indemnités au personnel des écoles publiques d'Algérie suivi d'un vœu (adopté).
Séance du 30 juin 1915	F/17/13646	Discours d'Albert Sarraut : salut ému à Mmes Eidenschenk et Deghilage, restées en pays occupé
23 décembre 1916	F/17/13646	Albertine Eidenschenk rapporte un vœu au nom de la commission primaire sur le rôle du Conseil des professeurs.
Séance du 20 juin 1918	F/17/13646	Le CSIP salue A. Eidenschenk : santé ébranlée et deuil → sert l'Université dans le département des Landes.

Sources additionnelles concernant Marie Baertschi-Fuster

N'ont pas été cités toutes les mentions de Marie Baertschi dans la presse (par exemple les simples annonces de ses conférences dans les UP).

Articles publiés

<u>Date</u>	<u>Source</u>	<u>Titre (et contenu)</u>
Janvier 1896	<i>L'enseignement secondaire des jeunes filles</i>	« Congrès tenu à Coblenz »
17 janvier 1898	<i>L'Aurore</i>	« Lettre ouverte à M. Zola » (texte rédigé et cosigné par Marie Baertschi)
5 août 1899	<i>La Fronde</i>	« Choses de l'enseignement », Pauline Kergomard (éloge de Marie Baertschi)
30 novembre 1898	<i>L'Aurore</i>	Pétition en soutien à Picquart

13 mars 1899	<i>L'Aurore</i>	« Le gentilhomme de Vogüe » (lettre de protestation pour défendre l'œuvre de Pécaut)
20 mars 1899	<i>L'Aurore</i>	« Une petite leçon » (commentaire de la puissante protestation de Marie Baertschi)
2 avril 1898	<i>Revue municipale</i> (après publication dans le <i>Manuel général de l'IP</i>)	« Une école supérieure de jeunes filles en Chine »
12 décembre 1899	<i>Le Radical</i>	« Dans une UP » par Francis Framée (description d'une conférence de Marie Baertschi dans une UP sur l'histoire de la liberté de conscience)
Janvier-juillet 1900	<i>Revue d'art dramatique</i>	« Bayreuth 1876-1896 » (un article sur Richard Wagner traduit par Marie Baertschi)
7 janvier 1900	<i>L'Écho de la semaine politique et littéraire</i>	« Questions féminines » (présente sa rubrique, se positionne face au féminisme)
1900	Conseil municipal de Paris : <i>Rapport sur la répartition du crédit pour les patronages laïques</i>	Présentation du Patronage Maria Deraismes présidé par Louise Napias, dont Marie Baertschi est la secrétaire
13 juin 1900	<i>Le Radical</i>	« Libre-pensée » (description de l'Union des libres-penseurs du XIV ^e à laquelle appartient Marie Baertschi)
4 février 1900	<i>L'Écho de la semaine politique et littéraire</i>	« Lectures de jeunes filles »
4 mars 1900	<i>L'Écho de la semaine politique et littéraire</i>	« Lectures d'enfants »
1 ^{er} avril 1900	<i>L'Écho de la semaine politique et littéraire</i>	« Les contes de fée »
Juillet-décembre 1900	<i>Revue philosophique</i>	« Le congrès international de philosophie » (l'auteur André Lalande reproduit l'intervention de Marie Baertschi, secrétaire de la section morale)
1902	Livre : <i>Opinions sociales</i> d'Anatole France	Partie : « Allocutions » (éloge de Marie Baertschi et de son action dans les UP)
17 mai 1903	Conseil National des Femmes françaises – 1 ^{ère} AG publique	Rapport de Marie Fuster sur l'unification des programmes scolaires dans le secondaire (question de l'accès des filles au baccalauréat)
1912	<i>Revue d'hygiène et de police sanitaire</i>	« L'hygiène scolaire à l'Exposition internationale d'hygiène de Dresde »
1918	<i>Annales de l'académie de Mâcon</i>	« L'aide fraternelle du peuple américain au peuple de France » (au nom de la Croix-Rouge américaine)
27 février 1923	<i>La Croix</i>	Article sur le Congrès de l'Association du mariage chrétien où Marie Fuster étudie le rôle de la mère dans l'éducation des enfants.
29 avril 1927	<i>La Croix</i>	Article sur le Congrès de l'Association du mariage chrétien où Marie Fuster intervient sur l'instruction des fiancés, aux côtés de Madeleine Daniélou.
Mai 1927	<i>La paroisse et la famille. Travaux du Ve Congrès de l'A.M.C. [Association du Mariage Chrétien]</i>	Intervention de Marie Fuster sur son action dans l'association et sa volonté d'introduire des cours de psychologie de l'enfant (échec).

Mai 1927	<i>La paroisse et la famille. Travaux du Ve Congrès de l'A.M.C.</i>	Rapport de Marie Fuster : le rôle de la femme au foyer.
1928	<i>Le Divorce, compte-rendus du congrès international de l'association du mariage chrétien</i>	Reproduction de son intervention : « Une autre grande victime du divorce : l'Amour »
2 mai 1930	<i>La Croix</i>	Article sur le Congrès de l'Association du mariage chrétien où Marie Fuster condamne l'union libre.
13 décembre 1934	<i>La Croix</i>	Article sur une intervention de Marie Fuster au nom des œuvres sociales du Moulin Vert lors d'une réunion de l'Union nationale pour le vote des femmes.
Juillet 1936	<i>3è conférence internationale du service social</i>	Résumé de l'intervention de Marie Fuster pour la France sur le chômage.

Correspondance

À Ferdinand Buisson : 3 lettres (22 avril 1898, date arrachée (1899), 2 novembre 1899) → situation à l'école normale de Versailles, réponse à une proposition de direction de cours secondaire, affaire Dreyfus, organisation du mouvement des UP.

À Eugène Manuel : 1 lettre (18 avril 1899) → mauvaise conception de la neutralité et de la laïcité à l'école primaire et lien avec l'affaire Dreyfus. (fonds Eugène Manuel, MS 1936, Bibliothèque Victor Cousin, Bibliothèque interuniversitaire de la Sorbonne)

À Daniel Halévy : 5 lettres (9 décembre 1899, 21 décembre 1899, janvier 1900, 16 janvier 1900, 13 avril 1900) → questions autour des UP (fonds Halévy, NAF 28147).

Mention de Marie Baertschi dans la correspondance entre Jean-Marie Jouandanne (Alliance socialiste révolutionnaire de Seine-et-Oise) et Daniel Halévy (10 janvier 19??, 16 février 1900, 7 juin 1900) (fonds Halévy, NAF 28147).

Dossier de carrière (archives de l'Instruction publique) : F/17/23692

Informations issues d'autres sources

Daniel Halévy [textes réunis et présentés par Jean-Pierre Halévy], *Regards sur l'affaire Dreyfus*, Paris, Fallois, 1994.

Collège Sévigné – Le Livre du Centenaire, 1880-1980, Paris, F. Nathan, 1982, 191 p.

→ reproduction de l'allocution qu'elle prononce lors du 25ème anniversaire du Collège Sévigné en 1905.

→ est évoquée par Thérèse Maurette-Dupuy, son ancienne élève à Sévigné dans « Le collège Sévigné de Mademoiselle Salomon ».

Des souvenirs d'anciennes élèves datant de l'entre-deux-guerres reproduits dans les articles publiés dans *Vie sociale*, « Histoire des premières écoles de service social en France, 1908-1938 », numéro dirigé par Brigitte Bouquet, Christine Garcette, Georges-Michel Salomon, n°1-2, 1995.

Sources additionnelles concernant Jeanne Crouzet-Benaben

Dossiers de carrière (archives de l'Instruction publique) : AJ/16/1025 - F/17/24295

Ouvrage publié

Jeanne Paul Crouzet-Benaben, [avant-propos du Dr Jean-Philippe Crouzet], *Souvenirs d'une jeune fille bête : souvenirs autobiographiques d'une des premières agrégées de France*, Paris, Debresse, 1971, 677 p.

Correspondance

À Jacques Rouché : 1 lettre sans date (probablement avril 1907) → au sujet d'un article pour la *Grande Revue* sur ses souvenirs de sévrienne (NAF 17583).

Articles publiés

Jeanne Crouzet-Benaben, « Lamartine poète social », *La Grande Revue*, 15 avril 1907

Jeanne Crouzet-Benaben, « Souvenirs de Sèvres », *La Grande Revue*, 15 mai 1907

Jeanne Crouzet-Benaben, « Poésie philosophique et action sociale – Jean Lahor », *La Grande Revue*, 10 janvier 1908

Jeanne Crouzet-Benaben, « Bachelières d'autrefois et bachelières d'aujourd'hui », *La Grande Revue*, 10 décembre 1911

Jeanne Crouzet-Benaben, « Une Assemblée de Femmes en 1913, Le Congrès international de Paris (2-7 juin) », *La Grande Revue*, 10 juillet 1913

QUATRIÈME PARTIE

BIBLIOGRAPHIE

CLASSEMENT DE LA BIBLIOGRAPHIE

La bibliographie qui suit indique les ouvrages scientifiques, à l'exclusion des sources.

1- Outils

Tout d'abord, apparaissent les instruments de travail, les outils d'analyse des sources et les études relevant de la méthodologie de la biographie.

2- Contexte

Ensuite, apparaissent les études relatives à l'histoire de la Troisième République, nécessaires pour saisir le contexte politique, économique, social et institutionnel de la période étudiée, ainsi que les travaux sur l'histoire du monde éditorial et de la presse, aspect incontournable de toute réflexion sur le monde intellectuel.

Cette thèse se situant au carrefour de l'histoire des intellectuels, de l'histoire des femmes et du genre et de l'histoire de l'éducation, les travaux relevant de ces trois courants sont regroupés en autant de sous-parties.

3- Histoire des intellectuels

Cette sous-partie rassemble les travaux ayant servi de base pour réfléchir à la féminisation du concept d'intellectuel selon le cadre de référence établi par l'histoire des intellectuels, qui mobilise ce concept dans son acception de catégorie politique.

Outre les enjeux de définition du concept, cette historiographie nous a permis de connaître les réseaux qui se tissent dans le monde intellectuel français du tournant du XIX^e et du XX^e siècle ainsi que les formes que revêtent les engagements masculins à cette époque, pour tenter de saisir la spécificité (ou la non-spécificité) des engagements féminins.

Si une section « intellectuelles » apparaît dans cette sous-partie, force est de constater que l'introduction de la variable de genre dans l'histoire des intellectuels est plutôt le fait des spécialistes de l'histoire des femmes et du genre que de l'histoire « traditionnelle » des intellectuels. En effet, lorsque Jean-François Sirinelli propose à Nicole Racine et Michel Trebitsch de reprendre le Groupe sur l'histoire des intellectuels (GHRI) qu'il anime jusqu'en 1988, c'est à des spécialistes de l'histoire des femmes que ces derniers s'adressent pour ouvrir un chantier sur les intellectuelles¹. Ils y invitent notamment Michelle Perrot, Éliane Viennot, Sylvie Chaperon, Nicole Mosconi et Michèle le Dœuff. Ce sont également des historiennes venues plutôt de l'histoire des femmes qui s'inscrivent dans le prolongement des travaux du GRHI en posant les premiers jalons de l'histoire des intellectuelles dans les années 2000 (Françoise Blum et Muriel Carduner-Loosfelt pour *Mil neuf cent*, Florence Rochefort et Mathilde Dubesset pour *Clio*).

4- Histoire des femmes et du genre

Cette thèse ne peut donc se passer des travaux d'histoire des femmes et du genre, qui ont joué un rôle majeur dans la réflexion sur les intellectuelles. Cette sous-partie de la bibliographie

1 Nicole Racine et Michel Trebitsch écrivent : « L'histoire des intellectuels [ayant] été jusqu'ici surtout une affaire d'hommes, il [avait] donc fallu s'adresser non à des spécialistes d'histoire des intellectuels, mais à des spécialistes d'histoire des femmes, du genre et du féminisme », in Nicole Racine, Michel Trebitsch (dir.), *Intellectuelles, du genre en histoire des intellectuels*, op. cit., p. 15.

regroupe par conséquent les ouvrages de réflexion sur ce champ, mais aussi les travaux relatifs à l'histoire des femmes au XIX^e siècle, nécessaires pour saisir les marges de manœuvre dont ces dernières disposent et au contraire les obstacles particuliers qu'elles doivent affronter.

À cela s'ajoute une section sur l'histoire du féminisme, mouvement intellectuel ayant mobilisé des femmes qui revendiquèrent leur droit d'exprimer une pensée indépendante dans l'espace public. Sans doute l'histoire du féminisme a-t-elle été le premier courant historiographique à s'intéresser aux intellectuelles, le plus souvent sans les catégoriser comme telles.

Cette section sur le féminisme se justifie aussi par le fait que toutes les personnalités étudiées dans cette thèse – qu'elles se réclament ou non du féminisme – sont contraintes de se positionner face à ce mouvement, dont la visibilité croît à l'orée du XX^e siècle.

5- Histoire de l'éducation

En prenant pour objet les engagements relatifs à l'école laïque de la part de professionnelles de l'instruction, cette thèse a dû puiser dans les ressources d'histoire de l'éducation, à la fois pour cerner le modèle institutionnel de l'école sous la Troisième République et les débats qu'il engendre, pour saisir les spécificités de l'instruction des filles, mais aussi pour comprendre l'histoire des enseignantes, qui constituent le cœur de cette étude. Formées dans de nouvelles institutions à partir des années 1880, les enseignantes de l'Instruction publique ont pour mission de transmettre des connaissances ainsi qu'un patrimoine politique et moral, celui de la République. Médiatrices de savoir au service de l'idée républicaine, elles constituent le soubassement logique d'une étude sur les intellectuelles.

L'historiographie de l'histoire de l'éducation ne les a pourtant pas traitées à cette aune. Les premières professeures de lycée, d'écoles normales ou autres inspectrices n'ont jusqu'alors pas été analysées à travers une grille de lecture politique².

Cette étude n'aurait pas été possible sans les travaux déjà existants sur l'histoire des enseignants et enseignantes, qui permettent de saisir les identités propres à ce métier, l'évolution des conditions de travail et les mobilisations de ce corps professionnel (syndicats, amicales). En outre, les travaux qui ont été menés sur les groupes corporatistes dans lesquels s'inscrivent les intellectuelles étudiées dans cette thèse permettent de mettre leurs parcours individuels en perspective avec la norme de la communauté dont elles sont issues³.

6- Histoire de la laïcité

Si cette thèse est centrée sur les combats en faveur de l'école laïque, force est de constater que cet adjectif est conçu de manière très polysémique par les contemporains. Cette sous-partie de la bibliographie regroupe donc les différents travaux qui abordent l'histoire de ce concept et le réinscrivent dans une histoire sociale du fait religieux au XIX^e siècle et au début du XX^e siècle.

7- Études à dimension biographique

Cette dernière sous-partie recense les travaux déjà existants sur des personnalités centrales ou périphériques dans cette thèse.

2 Les historiens intéressés par les femmes engagées leur ont globalement préféré d'autres pionnières, comme les avocates, les médecins ou les femmes artistes.

3 Notamment grâce à la prosopographie de Jo Burr Margadant sur les sévriennes, aux travaux de Françoise Mayeur sur les professeures de lycée, d'Yves Verneuil sur les agrégés ou de Jacques et Mona Ozouf sur les institutrices.

TABLE DES MATIÈRES DE LA BIBLIOGRAPHIE

<u>1- OUTILS</u>	p.67
Instruments de travail	
Réflexion sur les sources	
Méthodologie de la biographie	
<u>2- CONTEXTE</u>	p.68
Histoire de la Troisième République	
Histoire du monde éditorial et de la presse	
<u>3- HISTOIRE DES INTELLECTUELS</u>	p.70
Réflexions sur le concept d'intellectuel	
Les intellectuels dans l'affaire Dreyfus	
Les intellectuels catholiques	
Les intellectuelles	
Penser les couples d'intellectuels	
<u>4- HISTOIRE DES FEMMES ET DU GENRE</u>	p.75
Réflexions sur l'histoire des femmes et du genre	
Histoire des femmes au XIX ^e siècle en France : cadre général	
Histoire du féminisme	
<u>5- HISTOIRE DE L'ÉDUCATION</u>	p.79
Histoire de l'école en France : cadre général	
Débats relatifs à l'école	
<i>Naissance d'une science de l'éducation</i>	
<i>École catholique</i>	
<i>École unique</i>	
<i>Coéducation</i>	
<i>Instruction sexuelle</i>	
Histoire de l'éducation des filles	
Histoire des enseignants et des enseignantes	
Histoire de l'éducation populaire	
<u>6- HISTOIRE DE LA LAÏCITÉ</u>	p.90
La laïcité : histoire et concept	
Histoire sociale et religieuse du XIX ^e et du début du XX ^e siècle français	
<i>Les minorités religieuses : judaïsme et protestantisme</i>	
<i>La religion au féminin</i>	
<u>7- ÉTUDES À DIMENSION BIOGRAPHIQUE</u>	p.93
Travaux sur des personnalités centrales dans cette thèse	
Travaux sur des personnalités périphériques dans cette thèse	

1- OUTILS

INSTRUMENTS DE TRAVAIL

Bard Christine, Chaperon Sylvie (dir.), *Dictionnaire des féministes : France, XVIII^e- XXI^e siècle*, Paris, Presses universitaires de France, 2017, 1 700 p.

Beauvoir (de) Simone, *Le deuxième sexe I*, Paris, Gallimard, Folio Essais, 2003, [1949], 408 p.

Beauvoir (de) Simone, *Le deuxième sexe II*, Paris, Gallimard, Folio Essais, 2003, [1949], 663 p.

Cerquiglini Bernard, *Le ministre est enceinte : ou la grande querelle de la féminisation des noms*, Paris, Seuil, 2018, 194 p.

Delporte Christian, Mollier Jean-Yves, Sirinelli Jean-François, Blandin Claire (dir.), *Dictionnaire d'histoire culturelle de la France contemporaine*, Paris, PUF, 2010, 900 p.

Duclert Vincent, Prochasson Christophe (dir.), *Dictionnaire critique de la République*, Paris, Flammarion, 2002, 1340 p.

Hartog François, *Régimes d'historicité, présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil, 2003, 257 p.

Julliard Jacques, Winock Michel (dir.), *Dictionnaire des intellectuels français. Les personnes, les lieux, les moments*, nouvelle édition revue et augmentée, Paris, Seuil, 2002, 1531 p.

Kalifa Dominique, *La Véritable Histoire de la « Belle Époque »*, Paris, Fayard, 2017, 296 p.

RÉFLEXION SUR LES SOURCES

Artières Philippe, Kalifa Dominique, « L'historien et les archives personnelles : pas à pas », *Sociétés et Représentations*, 2002/1, n°13, p. 7-15.

Dauphin Cécile, « Les correspondances comme objet historique. Un travail sur les limites », *Sociétés & Représentations*, n° 13, 2002/1, p. 43-50.

Kalifa Dominique, « L'imprimé, le texte et l'historien : vieilles questions, nouvelles réponses ? », *Romantisme*, 2009/1, n°143, p. 93-99.

Lemercier Claire, « Analyse de réseaux et histoire », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n°52-2, 2005/2, p. 88-112.

Netter Marie-Laurence, « Les correspondances dans la vie intellectuelle. Introduction », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, n°8, 1990, p. 5-9.

Prochasson Christophe, « Les correspondances : sources et lieux de mémoire de l'histoire intellectuelle », *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques* [En ligne], 8 | 1991, mis en ligne le 18 mars 2009, consulté le 01 octobre 2016, <https://doi.org/10.4000/ccrh.2824>.

MÉTHODOLOGIE DE LA BIOGRAPHIE

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

Dosse François, *Le pari biographique : écrire une vie*, Paris, La Découverte, 2011, 480 p.

Levi Giovanni, « Les usages de la biographie », *Annales. Economies, sociétés, civilisations*. 44^e année, n°6, 1989, p. 1325- 1336.

Madelénat Daniel, *La biographie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1984, 222 p.

Margadant Jo Burr (dir.), *The New Biography : Performing Femininity in Nineteenth-Century France*, Berkeley, Los Angeles, Londres, University of California Press, 2000, 298 p.

Passeron Jean-Claude, Revel Jacques, *Penser par cas*, Paris, éditions de l'EHESS, 2005, 291 p.

Revel Jacques (dir.), *Jeux d'échelles, La micro-analyse à l'expérience*, Paris, Gallimard, le Seuil, 1996, 243 p.

Rogers Rebecca, *A Frenchwoman's Imperial Story, Madame Luce in Nineteenth Century Algeria*, Stanford, Strandford University Press, 2013, 267 p.

Varikas Éléni, « L'approche biographique dans l'histoire des femmes », *Cahiers du GRIF*, 1998, n°37-38, p. 41-56.

2- CONTEXTE

HISTOIRE DE LA TROISIÈME RÉPUBLIQUE

Becker Jean-Jacques, Candar Gilles (dir.), *Histoire des gauches en France, l'héritage du XIX^e siècle*, volume 1, Paris, La Découverte, 2004, 584 p.

Bouchet Julien, *Le Combisme dans la France du début du XX^e siècle : pratiques de pouvoir et dissensions*, thèse de doctorat en histoire sous la direction de Bernard Mathias, soutenue le 11 octobre 2013 à l'université de Clermont-Ferrand.

Fontaine Marion, Monier Frédéric, Prochasson Christophe (dir.), *Une contre-histoire de la III^e République*, Paris, La Découverte, 2013, 401 p.

Gaboriaux Chloé, « Fonder la République sur les “nouvelles couches sociales” (Gambetta) : description du monde social et préférences institutionnelles dans la France des années 1870 », *Histoire@Politique*, 2015/1, n° 25, p. 12-23.

Hayward Jack E. S., « Solidarity : the Social History of an Idea in Nineteenth Century France », *International Review of Social History*, 1959, vol 4, p. 261-284.

Hayward Jack E. S., « Educational Pressure Groups and the Indoctrination of the Radical Ideology

of Solidarism, 1895-1914 », *International Review of Social History*, 1963, vol 8, p. 1-17.

Joly Bertrand, *Dictionnaire biographique et géographique du nationalisme français, 1880-1900 : boulangisme, Ligue des patriotes, mouvements antidreyfusards, comités antisémites*, Paris, H. Champion, 1998, 687 p.

Joly Bertrand, *Histoire politique de l'affaire Dreyfus*, Paris, Fayard, 2014, 783 p.

Jousse Emmanuel (préface de Lazar Marc), *Les hommes révoltés : les origines intellectuelles du réformisme*, Paris, Fayard-histoire, 2016, 465 p.

Nord Philip G. (traduit par Jaquet Christophe, préface de Duclert Vincent), *Le moment républicain : combats pour la démocratie dans la France du XIX^e siècle*, Paris, Armand Colin, 2013, 334 p.

Prochasson Christophe, *Les années électriques, 1880-1910*, Paris, la Découverte, 1991, 488 p.

Rebérioux Madeleine, *La République radicale ? 1898-1914*, Paris, éditions du Seuil, 1975, 253 p.

Santamaria Yves, *Le Pacifisme, une passion française*, Paris, A. Colin, 2005, 350 p.

Sowerwine Charles, « La politique, “cet élément dans lequel j’aurais voulu vivre” : l’exclusion des femmes est-elle inhérente au républicanisme de la Troisième République ? », *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 24 | 2006, mis en ligne le 01 décembre 2008, consulté le 01 octobre 2016, <https://journals.openedition.org/cli/4282>.

Topalov Christian (dir.), *Laboratoires du nouveau siècle – La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France 1880-1914*, Paris, éditions de l’EHESS, 1999, 574 p.

HISTOIRE DU MONDE ÉDITORIAL ET DE LA PRESSE

Charle Christophe, *Le siècle de la presse (1830-1939)*, Paris, Seuil, 2004, 399 p.

Cross Mère, « Les représentations de l’affaire Dreyfus dans le journal *La Fronde* entre décembre 1897 et septembre 1899 », in Eric Cahm et Pierre Citti (dir.), *Les représentations de l’affaire Dreyfus en France et à l’étranger*, Tours, Université François Rabelais, 1997, 203 p., p. 83-90.

Delporte Christian, *Les journalistes en France, 1880-1950, Naissance et construction d’une profession*, Paris, Seuil, 1999, 456 p.

Delporte Christian, Blandin Claire, Robinet François, *Histoire de la presse en France, XIX^e-XXI^e siècles*, Paris, collection U, Armand Colin, 2016, 352 p.

Kalifa Dominique, Régnier Philippe, Thérenty Marie-Ève, Vaillant Alain (dir.), *La Civilisation du journal. Histoire culturelle et littéraire de la presse française au XIX^e siècle*, Paris, Nouveau Monde éditions, 2011, 1764 p.

Leroy Géraldi, Bertrand-Sabiani Julie, *La vie littéraire à la Belle Époque*, Paris, Presses universitaires de France, 1998, 382 p.

Martin Marc, *Médias et journalistes dans la République*, Paris, Odile Jacob, 1997, 494 p.

Olivera Philippe, « De l'édition "politique et littéraire". Les formes de la politique lettrée de la Belle Époque à l'entre-deux-guerres », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, n°21, 2003, p.127-151.

Pluet-Despatin Jacqueline, Leymarie Michel, Mollier Jean-Yves (dir.), *La Belle Époque des revues : 1880-1914*, Paris, Éd. de l'IMEC, 2002, 439 p.

Primi Alice, « La "porte entrebâillée du journalisme", une brèche vers la Cité ? Femmes, presse et citoyenneté en France, 1830-1870 », *Le Temps des médias*, 2009/1, n° 12, p. 28-40.

Rogeret Agnès (dir.), (préface de Reberieux Madeleine), *Antisémitisme et sursaut républicain dans la presse pendant l'affaire Dreyfus*, Paris, CNDP, 1994, 112 p.

Toux-Vallet Claire-Hélène, *Présence et représentativité des femmes dans la profession de journaliste en France pendant la période de l'entre deux-guerres : le Syndicat national des journalistes, la profession de journaliste et l'ordre sexué d'un métier à travers la revue du SNJ (1918-1940)*, 2009, 44 p., Cote : 4° 3124, Bibliothèque Marguerite Durand..

3- HISTOIRE DES INTELLECTUELS

RÉFLEXIONS SUR LE CONCEPT D'INTELLECTUEL

Al-Matary Sarah, *La haine des clercs, l'Anti-intellectualisme en France*, Paris, Seuil, 2019, 392 p.

Cabanel Patrick, « Les intellectuels protestants, des intellectuels organiques de la Troisième République ? », *Bulletin de la société d'histoire du protestantisme français*, 2003, n°149/3, p. 401-417.

Charle Christophe, *Naissance des « intellectuels », 1880-1900*, Paris, Éd. de Minuit, 1990, 271 p.

Charle Christophe, *La République des universitaires : 1870-1940*, Paris, Seuil, 1994, 505 p.

Chartier Roger, « Espace social et imaginaire social, les intellectuels frustrés du xviii^e siècle », *Annales ESC*, Armand Colin, n°2, mars-avril 1982, p. 389-400.

Chaubet François, « L'Union pour l'action morale et le spiritualisme républicain (1892-1905) », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, n°17, 1999, p. 67-89.

Duclert Vincent, « Les intellectuels : un problème pour l'histoire culturelle », *Cahiers du Centre de recherches historiques*, n°31, avril 2003, p. 25-39.

Duclert Vincent, « La pensée de Spinoza et la naissance de l'intellectuel démocratique dans la France du tournant du siècle », *Archives juives*, 2003/2, vol 36, p. 20-42.

Fabiani Jean-Louis, « Que reste-t-il de l'intellectuel républicain ? », *Cahiers Jaurès*, 2003/3, n°169-170, p. 45-56.

Fabiani Jean-Louis, « Disputes, polémiques et controverses dans les mondes intellectuels. Vers une

sociologie historique des formes de débat agonistique », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 2007/1, n° 25, p. 45-60.

Forth Christopher, « Intellectual anarchy and imaginary otherness : gender, class and pathology in French intellectual discourse, 1890-1900 », *Sociological Quarterly* 37, n°4, automne 1996.

Goff (le) Jacques, *Les intellectuels au Moyen-Âge*, Paris, Points, 2014 [1972], 226 p.

Lemieux Cyril, « À quoi sert l'analyse des controverses ? », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 2007/1, n° 25, p. 191-212.

Ory Pascal, Sirinelli Jean-François, *Les Intellectuels en France, de l'Affaire Dreyfus à nos jours*, Paris, Armand Colin, 1986, 264 p.

Prochasson Christophe, (préface de Madeleine Rebérioux), *Les intellectuels, le socialisme et la guerre, 1900-1938*, Paris, Seuil, 1993, 354 p.

Prochasson Christophe, Rasmussen Anne, *Au nom de la patrie : les intellectuels et la Première Guerre mondiale*, Paris, La Découverte, 1996, 302 p.

Rasmussen Anne, *L'internationale scientifique (1890-1914)*, thèse de doctorat en histoire dirigée par Jacques Julliard, soutenue en 1995 à l'École des hautes études en sciences sociales.

Sirinelli Jean-François, « Le hasard ou la nécessité ? Une histoire en chantier : l'histoire des intellectuels », *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°9, janvier-mars 1986, p. 97-108.

Thibaudet Albert (présentation de François Bourricaud), *La République des professeurs*, Paris, Genève, Slatkine, 1979, reproduction d'un texte de 1927, 274 p.

Trebistsch Michel, Granjon Marie-Christine (dir.), *Pour une histoire comparée des intellectuels*, Bruxelles, Complexe, 1998, 176 p.

Tverdota Gábor, « “Intellectuels librement attachés” : jalons pour une réévaluation de la sociologie de l'intelligentsia de Karl Mannheim », *Cahiers du GRM* [En ligne], 6 | 2014, mis en ligne le 26 décembre 2014, consulté le 30 septembre 2016, <http://grm.revues.org/517>.

Winock Michel, « L'écrivain en tant qu'intellectuel », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 2003/1, n°21, p.113-125.

LES INTELLECTUELS DANS L'AFFAIRE DREYFUS

Aynié Marie, *Les amis inconnus : se mobiliser pour Dreyfus, 1897-1899*, Toulouse, Privat, 2011, 429 p.

Bastiaire Jean, Finkielkraut Alain, Julliard Jaques, « Péguy et le parti intellectuel », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, n°15, 1997, p. 51-68.

Cerullo John J., « The Intellectuals and the Imagination of Heroism During the Dreyfus Affair », *Western Society for French History*, 1997, n° 25, p.185-95.

Duclert Vincent, « Émile Duclaux, le savant et l'intellectuel », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, n°11, 1993, p. 21-26.

Duclert Vincent, « Anti-intellectualisme et intellectuels pendant l'affaire Dreyfus », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, n°15, 1997, p. 69-83.

Duclert Vincent, « De l'engagement des savants à l'intellectuel critique : Une histoire intellectuelle de l'affaire Dreyfus », *Historical Reflections*, vol 24, n°1, Printemps 1998, p. 25-62.

Duclert Vincent, « Les intellectuels, l'antisémitisme et l'affaire Dreyfus en France », *Revue des études juives*, tome 158, janvier-juin 1999, fasc. 1-2, p. 155-211.

Duclert Vincent, *L'affaire Dreyfus : quand la justice éclaire la République*, Toulouse, Privat, 2010, 535 p. (publication d'une partie de sa thèse).

Joly Bertrand, « L'antiparlementarisme des nationalistes antidreyfusards », *Parlement[s], Revue d'histoire politique* 2013/3, n° HS 9, p. 59-71.

Leymarie Michel (dir.), (préface d'Antoine Prost, postface de Serge Berstein), *La postérité de l'affaire Dreyfus*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1998, 239 p.

Manceron Gilles et Naquet Emmanuel (dir.), *Être dreyfusard hier et aujourd'hui*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009, 551 p.

Naquet Emmanuel, (préface de Pierre Joxe, postface de Serge Berstein), *Pour l'Humanité : la Ligue des droits de l'homme, de l'affaire Dreyfus à la défaite de 1940*, Rennes, PUR, 2014, 684 p.

Ory Pascal, « Modestes considérations sur l'engagement de la société culturelle dans l'affaire Dreyfus », in Denis Michel, Lagrée Michel, Veillard Jean-Yves (dir.), *L'Affaire Dreyfus et l'opinion publique en France et à l'étranger*, Rennes, PUR, 1995, 364 p., p. 37-49.

LES INTELLECTUELS CATHOLIQUES

Fouilloux Étienne, « “Intellectuels catholiques” ? Réflexions sur une naissance différée », *Vingtième siècle, revue d'histoire*, n°53, janvier-mars 1997, p. 13-24.

Gugelot Frédéric, *La conversion des intellectuels au catholicisme en France, 1885-1935*, Paris, CNRS éditions, 2007, 559 p.

Julliard Jacques, « Naissance et mort de l'intellectuel catholique », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, n°13, 1995, p. 5-13.

Langlois Claude, « La naissance de l'intellectuel catholique », in Pierre Colin (dir.), Actes du colloque *Intellectuels chrétiens et esprit des années 1920*, Paris, Cerf, 1997, 244 p., p. 213-233.

Pelletier Denis, « Intellectuels catholiques ou dreyfusistes chrétiens ? Histoire d'un écart », in Michel Leymarie, Jean-François Sirinelli (dir.), *L'histoire des intellectuels aujourd'hui*, Paris, Presses universitaires de France, 2003, 493 p., p. 327-340.

LES INTELLECTUELLES

Blum Françoise, « Itinéraires féministes à la lumière de l'Affaire », in Leymarie Michel (dir.), *La postérité de l'Affaire Dreyfus*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1998, 239 p., p. 93-101.

Blum Françoise, Carduner-Loosfelt Muriel (dir.), dossier « Figures d'intellectuelles », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, n°16, 1998.

Bonnet Annabelle, « “La barbe ne fait pas le philosophe”. Les femmes et la philosophie en France (1880-1949) », *Genre & Histoire* [En ligne], 25 | Printemps 2020, mis en ligne le 01 septembre 2020, consulté le 07 juin 2021, <http://journals.openedition.org/genrehistoire/5367>. (à partir d'une thèse de doctorat en sociologie à l'EHESS dirigée par Fabiani Jean-Louis, soutenue le 10 janvier 2020, à paraître).

Charron Hélène, (préface de Rose-Marie Lagrave), *Les formes de l'illégitimité intellectuelle : les femmes dans les sciences sociales françaises, 1890-1940*, Paris, France, CNRS éditions, 2013, 455 p.

Dœuff (le) Michèle, « Cheveux longs, idées courtes », in Michèle le Dœuff, *Recherches sur l'imaginaire philosophique*, Payot, 1980, 222 p., p.133-166.

Dœuff (le) Michèle, *L'Étude et le rouet, Des femmes, de la philosophie, etc.*, Paris, Seuil, 2008, [1989], 375 p.

Dubesset Mathilde, Rochefort Florence (dir.), dossier « Intellectuelles », *Clio. Femmes, genre, histoire*, 2001, n°13.

Epstein Anne Rebecca, *Gender, Intellectual Sociability, and Political Culture in the French Third Republic, 1890-1914*, PhD Dissertation, Indiana University, 2004, 704 p.

Epstein Anne R., « Gender and the rise of the female expert during the *Belle Époque* », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 14, mai-août 2011, p. 84-96.

Epstein Anne R., « Gender and the Creation of the French Intellectual, the Case of the *Revue de Morale sociale*, 1899-1903 », in Sarah A. Curtis, Kevin J. Callahan (dir.), *View from the Margins : Creating Identities in Modern France*, Lincoln, University of Nebraska Press, 2008, 287 p., p. 218-250.

Ernot Isabelle, *Historiennes et enjeux de l'écriture de l'histoire des femmes (1791-1948)*, thèse de doctorat en histoire à l'Université Paris Diderot sous la direction de Françoise Thébaud, 2004.

Ernot Isabelle, « Des femmes écrivent l'histoire des femmes au milieu du XIX^e siècle : représentations, interprétations », *Genre & Histoire* [En ligne], 4 | Printemps 2009, mis en ligne le 02 septembre 2009, consulté le 21 octobre 2019, <https://journals.openedition.org/genrehistoire/742>.

Fraisse Geneviève, *Muse de la raison : la démocratie exclusive et la différence des sexes*, Aix-en-Provence, Alinéa, 1989, 226 p.

Gianoncelli Ève, *La pensée conquise : contribution à une histoire intellectuelle transnationale des*

femmes et du genre au xx^e siècle, thèse de doctorat en sciences politiques sous la direction d'Éléni Varikas, Paris VIII, 2016.

Kok-Escalte Marie-Christine, « Féminisme et sémiotique : les intellectuelles en France, un engagement spécifique ? », *Modern and Contemporary France*, n°1, 1994, p. 21-33.

Moi Toril, *Simone de Beauvoir : the Making of an Intellectual Woman*, Oxford, Oxford University Press, 2008, 349 p.

Mosconi Nicole, « La femme savante, figure de l'idéologie sexiste dans l'histoire de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n°93, oct-nov-déc 1990, p. 27-29.

Pedersen Jean Elisabeth, « 'Speaking Together Openly, Honestly and Profoundly' : Men and Women as Public Intellectuals in Early-Twentieth-Century France », *Gender and History*, vol. 26, n°1, avril 2014, p. 36-51.

Pinault Michel, « Marie Curie, une intellectuelle engagée ? », *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 24 | 2006, mis en ligne le 01 décembre 2008, consulté le 01 octobre 2016, <https://journals.openedition.org/cli/4482>.

Planté Christine, *La petite sœur de Balzac : essai sur la femme auteur*, Paris, Seuil, 1989, 374 p.

Racine Nicole, « Intellectuelles », in Leymarie Michel, Sirinelli Jean-François (dir.), *L'histoire des intellectuels aujourd'hui*, Paris, Presses universitaires de France, 2003, 493 p., p. 341-362.

Racine Nicole et Trebitsch Michel (dir.), *Intellectuelles. Du genre en histoire des intellectuels*, Bruxelles, Éditions Complexe, 2004, 346 p.

Rennes Juliette, *Le mérite et la nature, Une controverse républicaine : l'accès des femmes aux professions de prestige, 1880-1940*, Paris, Fayard, 2007, 594 p.

Rennes Juliette, « Université et domination masculine, un combat fin de siècle », in Charle Christophe et Jeanpierre Laurent (dir.), *L'histoire de la vie intellectuelle en France*, Paris, Seuil, 2016, 660 p., p. 407-412.

Rochefort Florence, « Dreyfusisme et femmes nouvelles », in Duclert Vincent, Simon-Nahum Perrine (dir.), *L'Affaire Dreyfus, les événements fondateurs*, Paris, Armand Colin, 2009, 344 p., p. 174-184.

Sabiani Julie, « Féminisme et dreyfusisme », in Leroy Géraldi (dir.), *Les écrivains et l'affaire Dreyfus*, Paris, Presses universitaires de France, 1983, 300 p., p. 199-206.

PENSER LES COUPLES D'INTELLECTUELS

Castelli Hélène et Salmon Aïcha, « Histoire des conjugalités. Introduction », *Hypothèses*, 2017/1, n°20, p. 251-259.

Cazals Rémi, « L'intellectuel protestant était un couple, Jules et Marie-Louise Puech », in Cabanel Patrick (dir.) « Parmi les intellectuels protestants », *Bulletin de la Société d'histoire du protestantisme français*, tome 149, n°3, juillet-septembre 2003, vol. 149, p. 591-610.

Charle Christophe, « Le beau mariage d'Émile Durkheim », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1984, n°55, p. 45-49.

Fabre Mélanie, « Explorer des couples d'intellectuels : le dialogue de l'intime et du politique », in Darteville Raymond et Fabre Mélanie (dir.), « Couples d'intellectuels, de l'intime au politique (1880-1940) », *Les Études sociales*, n°168, 2019/2, p. 11-22.

Fabre Mélanie, « “C'est un roman d'amour vécu qui vaut bien ceux qu'on invente” : Louise et Georges Renard, amour et politique », *Les Études sociales*, n°168, 2019/2, p. 77-105.

Gougelmann Stéphane, Verjus Anne (dir.), *Écrire le mariage en France au XIX^e siècle*, Saint-Étienne, publications de l'université de Saint-Étienne, 2016, 462 p.

Lalouette Jacqueline, « Épouser une protestante : le choix de républicains et de libres penseurs au siècle dernier », *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français*, avril-mai-juin 1991, n°137, p. 197-231.

Mariot Nicolas, *Histoire d'un sacrifice : Robert, Alice et la guerre (1914-1917)*, Paris, Seuil, 2017, 434 p.

Msica Sarah, *Des dieux en France ? Gabrielle Moyse et Armand Lipman, un couple de la bourgeoisie intellectuelle juive, entre République, féminisme et orthodoxie (1858-1964)*, master en histoire à l'Institut d'études politiques de Paris sous la direction de Sirinelli Jean-François, 2016.

Muxel Anne (dir.), *La vie privée des convictions, Politique, affectivité, intimité*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 2013, 185 p.

4- HISTOIRE DES FEMMES ET DU GENRE

RÉFLEXION SUR L'HISTOIRE DES FEMMES ET DU GENRE

Brejon de Lavergnée Matthieu, Della Sudda Magali (dir.), *Genre et christianisme : plaidoyers pour une histoire croisée*, Paris, Beauchesne, 2015, 409 p.

Guétat-Bernard Hélène, Lapeyre Nathalie, « Les pratiques contemporaines de l'empowerment. Pour une analyse des interactions entre pratiques et théories, individu.e.s et collectifs », *Cahiers du genre*, n°63, 2017/2, p. 5-22.

Haicault Monique, « Autour d'agency. Un nouveau paradigme pour les recherches de Genre », *Rives méditerranéennes* [En ligne], 41 | 2012, mis en ligne le 23 février 2012, consulté le 30 septembre 2016, <https://doi.org/10.4000/rives.4105>.

Jablonka Ivan, *Des hommes justes, du patriarcat aux nouvelles masculinités*, Paris, Seuil, 2019, 448 p.

Lagrange Rose-Marie, « Recherches féministes ou recherches sur les femmes ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°83, juin 1990, p. 27-39.

Maugue Annelise, *L'identité masculine en crise au tournant du siècle, 1871-1914*, Paris, Payot et Rivages, 2001 [1987], 237 p.

Murat Laure, *L'invention du troisième sexe, Sexe et genre dans l'histoire culturelle (1835-1939)*, thèse de doctorat en histoire sous la direction de Christophe Prochasson, EHESS, soutenue le 11 septembre 2006.

Offen Karen, Pierson Ruth Roach, Rendall Jane (dir.), *Writing Women's History : International Perspectives*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 1991, 552 p.

Perrot Michelle, *Les femmes ou les silences de l'Histoire*, Paris, Flammarion, 1998, 493 p.

Picco Dominique, « Réseaux de femmes, femmes en réseaux : Avant propos », *Genre & Histoire*, n°12-13, Printemps-Automne 2013, p. 5-8.

Scott Joan W., (traduit par Éléni Varikas), « Genre : une catégorie utile d'analyse historique », *Les Cahiers du GRIF*, n°37-38, 1988, p. 125-153.

Scott Joan W., *La citoyenne paradoxale, les féministes françaises et les droits de l'homme*, Paris, Albin Michel, 1998, 286 p.

Thébaud Françoise (préface d'Alain Corbin), *Écrire l'histoire des femmes et du genre*, Lyon, ENS de Lyon, 2007 [1998], 312 p.

HISTOIRE DES FEMMES AU XIX^e SIÈCLE EN FRANCE (CADRE GÉNÉRAL)

Accampo Elinor A., Fuchs Rachel G., Stewart Mary Lynn (dir.) *Gender and the Politics of Social Reform in France, 1870-1914*, Baltimore and London, John Hopkins University Press, 1995, 241 p.

Boussahba-Bravard Myriam, Rogers Rebecca (dir.), *Women in International and Universal Exhibitions, 1876-1937*, New York, London, Routledge, Taylor and Francis Group, 2018, 286 p.

Clark Linda. L., *The Rise of Professional Women in France, Gender and Public Administration since 1830*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000, 324 p.

Hugon Anne, Plumauzille Clyde & Rossigneux-Méheust Mathilde, dir. du dossier « Travail de care », *Clio. Femme, Genre, Histoire*, n°49, printemps 2019.

Martin-Fugier Anne, *La Bourgeoise - Femme au temps de Paul Bourget*, Paris, Pluriel, 2014 [1983], 315 p.

Perrot Michelle, (ouvrage réalisé à partir d'entretiens avec Lebrun Jean), *Femmes publiques*, Paris, Textuel, 1997, 159 p.

Perrot Michelle (dir.), *Histoire de la vie privée*, tome 4, in Philippe Ariès et Georges Duby (dir.), *De la Révolution à la Grande Guerre*, Paris, Seuil, 1987, 636 p.

HISTOIRE DU FÉMINISME

- Bard Christine, *Les filles de Marianne: histoire des féminismes, 1914-1940*, Paris, Fayard, 1995, 528 p.
- Bard Christine (dir.), (préface de Michelle Perrot), *Un siècle d'antiféminisme*, Paris, Fayard, 1999, 481 p.
- Belliard Corinne, *L'émancipation des femmes à l'épreuve de la philanthropie*, Paris, L'Harmattan, 2009, 256 p.
- Bouglé-Moalic Anne-Sarah, *Le vote des Françaises : cent ans de débats, 1848-1944*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012, 362 p.
- Boulogne Arlette, « Les femmes au début de la Ligue de l'Enseignement », *Pénélope*, n°11, Automne 1984, p. 95-98.
- Formaglio Cécile, « L'hebdomadaire *La Française* (1906-1940) : le journal du féminisme réformiste », *Le Temps des médias*, 2017/2, n°29, p. 33-47.
- Jacquemart Alban (préface d'Olivier Fillieule), *Les hommes dans les mouvements féministes. Socio-histoire d'un engagement improbable*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015, 324 p.
- Klejman Laurence, Rochefort Florence (préface de Michelle Perrot), *L'Égalité en marche: le féminisme sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques : Des Femmes, 1989, 356 p.
- Lévêque Sandrine, « Femmes, féministes et journalistes : les rédactrices de *La Fronde* à l'épreuve de la professionnalisation journalistique », *Le Temps des médias*, 2009/1, n° 12, p. 41-53.
- Martin Jean-Paul, « Entre philanthropie et féminisme. Le comité des dames de la Ligue de l'enseignement (1901-1914) », in Rochefort Florence (dir.), *Le pouvoir du genre : laïcités et religions, 1905-2005*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2007, 272 p, p. 47-63.
- Offen Karen, « Ernest Legouvé and the Doctrine of "Equality in Difference" for Women : A Case Study of Male Feminism in Nineteenth-Century French Thought », *The Journal of Modern History*, 1986, n° 58 (2), p. 452-484.
- Offen Karen, *European Feminisms, 1700-1950. A Political History*, Stanford, Stanford University Press, 2000, 554 p.
- Offen Karen, *The Woman Question in France 1400-1870*, Cambridge, Cambridge University Press, 2017, 286 p.
- Offen Karen, *Debating the Woman Question in the French Third Republic, 1872-1920*, Cambridge, Cambridge University Press, 2018, 694 p.
- Pavard Bibia, Rochefort Florence, Zancarini-Fournel Michelle, *Ne nous libérez pas, on s'en charge : une histoire des féminismes de 1789 à nos jours*, Paris, La Découverte, 2020, 510 p.
- Poujol Geneviève, *Un féminisme sous tutelle, les protestantes françaises - 1810-1960*, Paris, Les

éditions de Paris, 2003, 286 p.

Rabaut Jean, (préface de Madeleine Rebérioux), *Marguerite Durand, 1864-1936, 'La Fronde' féministe ou 'Le Temps' en jupons*, Paris, L'Harmattan, 1996, 138 p.

Roberts Mary Louise, « Copie subversive : Le journalisme féministe en France à la fin du siècle dernier », *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 6 | 1997, mis en ligne le 01 janvier 2005, consulté le 28 juin 2020, <http://journals.openedition.org/cli/390>.

Roberts Mary Louise, *Disruptive Acts : the new woman in fin-de-siècle France*, Chicago, London, The University of Chicago Press, 2002, 353 p.

Rochefort Florence, « Féminisme et protestantisme au XIX^e siècle, premières rencontres 1830-1900 », *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français*, vol 146, janvier-février-mars 2000, p.69-89.

Rochefort Florence, « L'égalité dans la différence : les paradoxes de la République, 1880-1940 », in Baruch Marc-Olivier, Duclert Vincent, *Serviteurs de l'État, Une histoire politique de l'administration française, 1875-1945*, Paris, La Découverte, 2000, p. 183-198.

Rochefort Florence, « Laïcité et droit des femmes : quelques jalons pour une réflexion historique », *Archives de philosophie du droit*, 2004, n°48, p. 95-107.

Rochefort Florence, Viennot Éliane, *L'engagement des hommes pour l'égalité des sexes (XIV^e-XX^e siècle)*, Saint-Étienne, Publications de l'université de Saint-Étienne, 2013, 272 p.

Rochefort Florence, « Les conceptions de genre du journal féminin protestant *La Femme* (1879-1891) », in Brejon de Lavergnée Matthieu, Della Sudda Magali (dir.), *Genre et christianisme : plaidoyers pour une histoire croisée*, Paris, Beauchesne, 2014, 409 p., p. 181-201.

Rochefort Florence, « Politiques féministes du nom (France, XIX^e-XXI^e siècle) », *Clio. Femmes, Genre, Histoire* [En ligne], 45 | 2017, mis en ligne le 01 mai 2020, consulté le 19 octobre 2020, <https://journals.openedition.org/cli/13523>.

Sohn Anne-Marie, *Féminisme et syndicalisme*, Paris, Hachette, 1975, 417 p. (publication de sa thèse de doctorat en histoire sous la direction d'Annie Kriegel à l'Université Paris Nanterre, 1973).

Sowerwine Charles, (préface de Madeleine Rebérioux), *Les femmes et le socialisme : un siècle d'histoire*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1978, 285 p.

Turin Yvonne, *Femmes et religieuses au XIX^e siècle : le féminisme en religion*, Paris, Nouvelle Cité, 1989, 374 p.

Viennot Éliane (dir.) (préface de Françoise Gaspard), *La Démocratie 'à la française' ou les femmes indésirables*, Paris, Publications de l'Université Paris VII-Denis Diderot, 1996, 288 p.

5- HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

HISTOIRE DE L'ÉCOLE EN FRANCE : CADRE GÉNÉRAL

Albertini Pierre, *L'École en France du XIX^e siècle à nos jours : De la maternelle à l'université*, Paris, Hachette Supérieur, 2014, 239 p.

Auspitz Katherine, *The Radical Bourgeoisie : The Ligue de l'Enseignement and the Origins of the Third Republic, 1866-1885*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982, 237 p.

Barthélemy Pascale, « L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 128 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 04 décembre 2018, <https://journals.openedition.org/histoire-education/2252>.

Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, éditions de Minuit, 1970, 278 p.

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, Presses universitaires de Rennes, 2011, 544 p.

Cabanel Patrick, *La République du certificat d'études – Histoire et anthropologie d'un examen (XIX^e- XX^e siècles)*, Paris, Belin, 319 p.

Candar Gilles, Dreux Guy, Laval Christian (dir.), *Socialisme et éducation au XIX^e siècle*, Lormont, Le Bord de l'eau, 2018, 305 p.

Caspar Pierre, Luc Jean-Noël, Savoie Philippe (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*, Lyon, INRP, 2005, 501 p.

Chanet Jean-François (préface de Mona Ozouf), *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996, 426 p.

Chapoulie Jean-Michel, *L'École d'État conquiert la France, Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010, 614 p.

Déloye Yves, *École et citoyenneté – L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1994, 431 p.

Dubet François, *Le Déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002, 421 p.

Gillig Jean-Marie, *Histoire de l'école laïque en France*, Paris, L'Harmattan, 2014, 229 p.

Gontard Maurice, *L'œuvre scolaire de la Troisième République, 1876-1914*, Toulouse, CRDP, 1976 [1967], 218 p.

Grew Raymond & Harrigan Patrick J., *L'école primaire en France au XIX^e siècle. Essai d'histoire quantitative*, Paris, Éditions de l'EHESS, 2002, 398 p. (traduit par Marie-Pierre Gaviano).

Krop Jérôme, Chanet Jean-François, *La méritocratie républicaine : élitisme et scolarisation de*

- masse sous la III^e République*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014, 174 p.
- Lelièvre Claude, *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Paris, Nathan, 1990, 238 p.
- Luc Jean-Noël, « L'École Normale Supérieure de Saint-Cloud : clé de voûte de l'enseignement primaire, 1882-1914 », *Historical Reflections*, numéro spécial *The Making of Frenchmen : Current Directions in the History of Education in France, 1679-1979*, Waterloo, Historical Reflections Press, 1980, 646 p., p. 417-427.
- Luc Jean-Noël, Savoie Philippe, *L'État et l'éducation en France : XIX^e-XX^e siècles*, Lyon, École normale supérieure de Lyon, Institut français de l'éducation, 2015, 216 p.
- Luc Jean-Noël, Condette Jean-François, Verneuil Yves, *Histoire de l'enseignement en France, XIX^e-XXI^e siècle*, Paris, Armand Colin, 2020, 416 p.
- Martin Jean-Paul, *La Ligue de l'enseignement et la République des origines à 1914*, thèse de doctorat en histoire, Institut d'Études politiques de Paris sous la direction de Jean-Marie Mayeur, 1992 (version numérique réalisée en 2014 et téléchargée en ligne), 678 p.
- Martin Jean-Paul (avec la collaboration de Frédéric Chateigner et Joël Roman, préface de Jean-Michel Ducomte), *La Ligue de l'enseignement: Une histoire politique (1866-2016)*, Rennes, PUR, 605 p.
- Matasci Damiano, « Le système scolaire français et ses miroirs », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 125 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 29 septembre 2016, <https://journals.openedition.org/histoire-education/2131>.
- Matasci Damiano, *L'école républicaine et l'étranger*, Lyon, ENS éditions, 2015, 266 p.
- Mayeur Françoise, (préface de René Rémond), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France de la Révolution à l'école républicaine – 1789-1930* (tome III), (série dirigée par Louis-Henri Parias), Paris, Nouvelle librairie de France, 1981, 683 p.
- Mole Frédéric, *L'École laïque pour une République sociale, controverses pédagogiques et politiques (1900-1914)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Lyon, INRP, 2010, 365 p.
- Molinier Pierre, *La naissance de l'étudiant moderne : XIX^e siècle*, Paris, Belin, 2002, 330 p.
- Poucet Bruno, *L'enseignement privé en France*, Paris, Presses universitaires de France, 2012, 127 p.
- Prost Antoine, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 119 | 2008, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 19 avril 2019, <http://journals.openedition.org/histoire-education/1843>.
- Savoie Philippe, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*, Lyon, ENS Éditions, 2013, 501 p.
- Savoie Philippe, « Les caractères originaux de l'histoire de l'État enseignant français XIX^e-XX^e siècles », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 140-141 | 2014, mis en ligne le 31 août 2014, consulté le 29 juin 2020, <http://journals.openedition.org/histoire-education/2762>.
- Tournemire Pierre, *La Ligue de l'enseignement*, Toulouse, Milan, Les Essentiels, 2000, 63 p.

Verneuil Yves, « Corporation universitaire et société civile : les débats sur la composition du Conseil supérieur de l'instruction publique pendant la Troisième République », *Histoire de l'éducation*, 2014, n°140-141, p. 51-72.

DÉBATS RELATIFS À L'ÉCOLE

Naissance d'une science de l'éducation

Atwood Sara, *Ruskin's Educational Ideals*, Farnham, Burlington, Ashgate, 2011, 190 p.

Avanzini Guy, « La société et ses présidents », *Recherches & Educations*, n°5, 2011, p. 77-83.

Châtelet Anne-Marie, Lerch Dominique, Luc Jean-Noël (dir.), *L'École de plein air, une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du xx^e siècle*, Paris, éditions Recherches, 2003, 431 p.

Denis Daniel et Kahn Pierre (dir.), (préface de Pierre Nora), *L'École républicaine et la question des savoirs, enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Paris, CNRS éditions, 2003, 298 p.

Gautherin Jacqueline, (préface de Viviane Isambert-Jamati), *Une discipline pour la République : la science de l'éducation en France (1882-1914)*, Bern, P. Lang, 2002, 357 p.

Gautherin Jacqueline, « Une polyphonie protestante dans le concert de la "Science de l'éducation" (1882-1914) », *Histoire de l'éducation*, 2016, n°110, p. 91-110.

Hofstetter Rita, *Genève : creuset des sciences de l'éducation (fin du xix^e siècle - première moitié du xx^e siècle)*, Genève, Droz, 2010, 686 p.

Luc Jean-Noël, *L'invention du jeune enfant au xix^e siècle : de la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997, 511 p.

Manton Kevin, « Establishing the fellowship : Harry Lowerison and Ruskin School Home, a turn-of-the-century socialist and his educational experiment », *History of Education*, 1997, vol. 26, n°1, p. 53-70.

Manton Kevin, *Socialism and Education in Britain, 1883-1902*, London, Portland, Woburn Press, 2001, 222 p.

Nora Pierre, « Le *Dictionnaire de Pédagogie* de Ferdinand Buisson, cathédrale de l'école primaire », in Nora Pierre (dir.) *Les Lieux de mémoire, I, La République*, Paris, Gallimard, 1984, 674 p., p. 353-378.

Ravon Bertrand, « L'expertise débattue : l'exemple de la Société Libre pour l'Étude Psychologique de l'Enfant (SLEPE) face au conflit de l'écriture (1905-1910) », in Centre de recherches et d'études sociologiques appliquées de la Loire, *Les raisons de l'action publique entre expertise et débat*, Paris, L'Harmattan, 1993, 367 p., p. 53-66.

Riondet Xavier, Hofstetter Rita, Go Henri-Louis (dir.), *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au xx^e siècle : itinéraires et connexions*, Fontaine, Presses universitaires de Grenoble, 2018, 297 p.

Serina-Karsky Fabienne, *Pratiques éducatives et bien-être de l'enfant à l'école : la contribution de l'Éducation nouvelle (1910-2010) : pour un nouveau paradigme éducatif*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation dirigée par Savoye Antoine, Université Paris VIII, 2013, 410 p.

Serina-Karsky Fabienne, « La formation des jardinières d'enfants, une institutionnalisation conflictuelle (1910-1931) », in Garnier Bruno, Kahn Pierre (dir.), *Éduquer dans et hors l'école. Lieux et milieux de formation XVII^e-XX^e siècles*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2016, 285 p., p. 171-183.

Vial Monique (préface d'Antoine Prost), *Les enfants anormaux à l'école, aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*, Paris, Armand Colin, 1990, 231 p.

École catholique

Cholvy Gérard, « L'enseignement catholique en France aux XIX^e et XX^e siècles », *Revue d'histoire de l'Église de France*, 1995, n° 206, p. 7.

Curtis Sarah A. (traduction de Hervé Daniélou, préface de Claude Langlois), *L'Enseignement au temps des congrégations : le diocèse de Lyon (1801-1905)*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2003, 281 p.

Lanfrey André, (préface de Françoise Mayeur), *Les catholiques français et l'école (1902-1914)*, Paris, Cerf, 1990, 415 p.

Mayeur Françoise et Gadille Jacques (dir.), *Éducation et images de la femme chrétienne en France au début du XX^e siècle*, entretiens de La Combe de Lancey (Isère), 8-9-10 octobre 1978, à l'occasion du centenaire de la mort de Mgr Dupanloup, Lyon, éditions L'Hermès, 1980, 212 p.

Ozouf Mona, *L'école, l'Église et la République, 1871-1914*, Paris, Éditions Cana, 1982 [1963], 261 p.

Poucet Bruno, *Entre l'Église et la République : soixante ans de l'histoire de la Fédération de la formation et de l'Enseignement Privés*, Paris, Éditions de l'Atelier/Éditions Ouvriers, 1998, 252 p.

Rogers Rebecca, « Retrograde or Modern ? : Unveiling the Teaching Nun in Nineteenth-Century France », *Social History*, vol 23, n°2, mai 1998, p. 146-164.

École unique

Citron Suzanne, « Enseignement secondaire et idéologie élitiste », *Le Mouvement social*, n°96, 1976, p. 81-102.

Mole Frédéric, « L'école unique, une émancipation collective ou individuelle ? Du début du XX^e siècle aux années 1930 », *Le Télémaque*, n°43, 2013, p. 103-114.

Mole Frédéric, « L' "égalité dans la diversité" : un modèle de justice à la préhistoire de l'école unique (1898-1914) », *Revue française de pédagogie* [En ligne], n°159 | avril-juin 2007, mis en ligne le 01 avril 2011, consulté le 20 avril 2019, <http://journals.openedition.org/rfp/665>.

Coéducation

Albisetti James, « European Perceptions of American Coeducation, 1865-1914 : Ethnicity, religion and culture », *Pedagogica Historica*, vol. 37, n°1, 2001, p.123-138.

Brémand Nathalie, « Paul Robin et son expérience à l'orphelinat de Cempuis », in Musée Jean Jaurès, *L'Affaire Ferrer*, Castres, 14 octobre 1989, Centre national et Musée Jean-Jaurès, 1991, 188 p., p. 50-62.

Tyack David Bruce, Hansot Elisabeth, *Learning together : A History of Coeducation in American Public Schools*, New York, Russel Sage Foundation, 1992, 369 p.

Demeulenaere-Douyère Christiane, *Paul Robin (1837-1912). Un militant de la liberté et du bonheur*, Paris, Publisud, 1994, 478 p.

Demeulenaere-Douyère Christiane, « Un précurseur de la mixité : Paul Robin et la coéducation des sexes », *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 18 | 2003, mis en ligne le 10 novembre 2006, consulté le 16 janvier 2020, <http://journals.openedition.org/clio/615>.

Héry Évelyne, « Quand le baccalauréat devient mixte », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, dossier « Coéducation et mixité » sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Zancarini- Fournel [En ligne], 18 | 2003, mis en ligne le 04 décembre 2006, consulté le 16 janvier 2020, <http://journals.openedition.org/clio/612>.

Karnaouch Denise, « Féminisme et coéducation en Europe avant 1914 », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, n°18, 2003, p. 21-41.

Mole Frédéric, « 1905 : la “coéducation des sexes” en débats », *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], n°18 | 2003, mis en ligne le 04 décembre 2006, consulté le 30 septembre 2016, <http://clio.revues.org/610>.

Pezeu Geneviève, *Coéducation, coenseignement, mixité. Filles et garçons dans l'enseignement secondaire en France (1916-1976)*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Rebecca Rogers, Université Paris Descartes, 2018, 666 p.

Rochefort Florence, « Démocratie féministe contre démocratie exclusive ou les enjeux de la mixité », in Michelle Riot-Sarcey (dir.), *Démocratie et représentation*, Paris, Éditions Kimé, 1995, 282 p., p.181-202.

Rochefort Florence et Zancarini-Fournel Michèle, « Laïcité, égalité des sexes et mixité scolaire », *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 2007, n°39, p. 39-51.

Rogers Rebecca (dir.), (préface de Geneviève Fraisse), *La mixité dans l'éducation, enjeux passés et présents*, Lyon, ENS éditions, 2004, 240 p.

Rogers Rebecca, « État des lieux de la mixité. Historiographies comparées en Europe », *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 18 | 2003, mis en ligne le 04 décembre 2006, consulté le 09 septembre 2020, <http://journals.openedition.org/clio/620>.

Verneuil Yves, « Coéducation et mixité : la polémique sur la gémiation des écoles publiques dans

le premier tiers du xx^e siècle », *Le Mouvement Social* 2014/3, n° 248, p. 47-69.

Zancarini-Fournel Michelle et Thébaud Françoise, « Éditorial », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, dossier « Coéducation et mixité », [En ligne], 18 | 2003, mis en ligne le 17 juin 2008, consulté le 16 janvier 2020, <http://journals.openedition.org/cli/607>.

Instruction sexuelle

Knibiehler Yvonne, « L'éducation sexuelle des filles au xx^e siècle », *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 01 janvier 2005, consulté le 20 mai 2021, <http://journals.openedition.org/cli/436>.

Luca Barrusse (de) Virginie, « Le genre de l'éducation à la sexualité des jeunes gens (1900-1940) », *Cahiers du genre*, 2010/2, n°49, p. 155-182.

Pedersen Jean Elisabeth, « Éducation sexuelle et morale laïque chez Durkheim », in Rochefort Florence (dir.), *Le pouvoir du genre : laïcités et religion 1905-2005*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2007, 272 p., p. 111-125.

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION DES FILLES

Albisetti James C., « American women's colleges through European eyes, 1865-1914 », *History of Education Quarterly*, vol. 32, n° 4, 1992, p. 439-458.

Albisetti James C., « The French *Lycées de Jeunes Filles* in international perspective, 1878-1910 », *Paedagogica Historica*, vol. 40, n° 1-2, 2004, p. 143-156.

Albisetti James C., Joyce Goodman, and Rebecca Rogers (dir.), *Girls' secondary education in the Western World : from the 18th to the 20th century*, New-York, Basingstoke, Hampshire, Palgrave Macmillan, 2010, 223 p.

Barthélémy Pascale, Rogers Rebecca, « Enseignement et genre en situation coloniale (Maghreb, Afrique, Inde, Indonésie, Indochine) », in Margaret Maruani (dir.) *Travail et genre dans le monde*, Paris, La Découverte, 2013, 464 p., p. 370-378.

Caspar Pierre, Luc Jean-Noël, Rogers Rebecca (dir.), *L'éducation des filles, xviii^e- xxi^e siècles : hommage à Françoise Mayeur*, Paris, INRP, 2007, 277 p.

Christen-Lécuyer Carole, « Les premières étudiantes de l'Université de Paris », *Travail, genre et sociétés*, 2000/2, n°4, p. 35-50.

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 Press, 1984, 224 p.

Cœur (le) Marc, « Un "Port-Royal laïque" : l'École normale supérieure d'institutrices, à Fontenay-aux-Roses », *Livraisons de l'histoire de l'architecture* [En ligne], 13 | 2007, mis en ligne le 10 juin 2009, consulté le 30 septembre 2016, <https://journals.openedition.org/lha/405>.

Condette Jean-François, « "Les Cervelines" ou les femmes indésirables », *Carrefours de*

l'éducation, 2003, n° 15, p. 38-61.

Gemie Sharif, *Women and Schooling in France, 1815-1914, Gender, Authority and Identity in the Female Schooling Sector*, Keele, Keele University Press, 1995, 240 p.

Houbre Gabrielle, « Demoiselles catholiques et misses protestantes : deux modèles éducatifs antagonistes au XIX^e siècle », *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français*, janvier-février-mars 2000, vol. 146, p. 49-68.

Lécuyer Carole, « Une nouvelle figure de la jeune fille sous la III^e République : l'étudiante », *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 01 janvier 2005, consulté le 21 mars 2020, <http://journals.openedition.org/clio/437>.

Lelièvre Françoise et Claude, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan, 1991, 272 p.

Mayeur Françoise, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1977, 489 p.

Mayeur Françoise, « L'Éducation des filles : le modèle laïque », in Perrot Michelle, Fraisse Geneviève (dir.) *tome 4 : Le XIX^e siècle*, (série dirigée par) Duby Georges, Perrot Michelle, *Histoire des femmes en Occident*, Paris, Plon, 1991, 627 p., p. 230-247.

Mayeur Françoise, « Vers un enseignement secondaire catholique des jeunes filles au début du XX^e siècle », *Revue d'histoire de l'Église de France*, tome 81, n°206, 1995, p. 197-205.

Mayeur Françoise, *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 2008, 207 p.

Mosconi Nicole, *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1994, 362 p.

Mosconi Nicole, « Henri Marion et "l'égalité dans la différence" », *Le Télémaque*, 2012/1, p. 133-150.

Offen Karen, « The Second Sex and the Baccalaureat in Republican France, 1880-1924 », *French historical studies*, automne 1983, vol. 13, n°2, p. 252-286.

Oulhiou Yvonne, *L'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses à travers le temps*, Fontenay, ENS de Fontenay-aux-Roses, 1981, 312 p.

Peretz Henri, « La création de l'enseignement secondaire libre de jeunes filles à Paris (1905-1920) », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 1985, n°32, p. 237-275.

Prost Antoine, « Inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 115-116 | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 20 novembre 2019, <http://journals.openedition.org/histoire-education/1424>.

Rogers Rebecca, « The Politics of Writing the History of French Girls' Education », *History of Education Research*, novembre 2007, n°80, p. 136-144.

Rogers Rebecca, (préface de Michelle Perrot), *Les bourgeoises au pensionnat : l'éducation féminine au XIX^e siècle* (traduit par Céline Grasser), Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015

[2007] (version dématérialisée).

Rogers Rebecca, « L'éducation des filles : un siècle et demi d'historiographie », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 115-116 | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 30 septembre 2016, <https://www.cairn.info/revue-histoire-de-l-education-2007-3-page-37.htm>.

Rogers Rebecca, « L'internat pour filles au XIX^e siècle : une question de mœurs ? », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, décembre 2014, n° 189, p. 43-53.

Thivend Marianne, Krampfl Ulrike, Picco Dominique, « Manières d'apprendre (XVIII^e-XX^e siècles) : quand le genre s'en mêle », *Genre et Histoire*, n° 20, 2017.

Tikhonov Sigrist Natalie, « Les femmes et l'Université en France, 1860-1914 », *Histoire de l'éducation*, 2009, n°122, p. 53-70.

Valès-Le Guennec Géraldine, *L'enseignement secondaire des jeunes filles à Paris et en banlieue, 1880-1925*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Claude Lelièvre, Université de Paris 5, 2004.

HISTOIRE DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES

Bars (le) Loïc, *Première Guerre mondiale : le pacifisme des instituteurs syndicalistes*, Vulaines-sur-Seine, Éditions du Croquant, 2015, 318 p.

Bret Dominique, « Introduction », dossier « Regards historiques sur l'identité professionnelle dans le monde enseignant », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 48, n° 3, 2015, p. 7-18.

Buscato Marie, Marry Catherine, « Le plafond de verre dans tous ses éclats. La féminisation des professions supérieures au XX^e siècle », *Sociologie du Travail*, 2009, vol. 51, n° 2, p. 170-182.

Cacouault-Bitaud Marlaine, « Diplôme et célibat. Les femmes professeurs de lycée entre les deux guerres », in Arlette Farge, Christiane Klapisch-Zuber (dir.), *Madame ou Mademoiselle, Itinéraires de la solitude féminine, XVIII^e-XX^e siècle*, Paris, 1984, 301 p., p. 177-203.

Cacouault-Bitaud Marlaine, « La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige ? », *Travail, genre et société*, n°5, 2001, p. 91-115.

Cacouault Marlaine, *Professeurs... mais femmes : carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XX^e siècle*, Paris, La Découverte, 2012 [2007] (ressource dématérialisée).

Chanet Jean-François, « Les instituteurs entre État-pédagogue et État-patron, des lois républicaines aux lendemains de la Grande Guerre », in Baruch Marc-Olivier, Duclert Vincent (dir.), *Serviteurs de l'État : une histoire politique de l'administration française : 1875-1945*, Paris, La Découverte, 2000, 587 p., p. 351-363.

Chanet Jean-François, « Des institutrices pour les garçons. La féminisation de l'enseignement primaire en France, des années 1880 aux années 1920 », *Histoire de l'éducation* [En ligne], n° 115-116 | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 21 novembre 2019,

<http://journals.openedition.org/histoire-education/1425>.

Chapoulie Jean-Michel, « Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e-XX^e siècles) », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2008, vol. 55, n° 4, p. 227-228.

Chervel André, *Histoire de l'agrégation : contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP, 1993, 289 p.

Clark Linda L., « A Battle of the Sexes in a Professional Setting : The Introduction of *Inspectrices primaires*, 1889-1914 », *French Historical Studies*, printemps 1989, n°16, p. 96-125.

Condette Jean-François, *Histoire de la formation des enseignants en France : XIX^e-XX^e siècles*, Paris, l'Harmattan, 2008, 354 p.

Delhome Danielle, Gault Nicole, Gonthier Josiane, *Les Premières institutrices laïques*, Paris, Mercure de France, 1980, 252 p.

Efthymiou Loukia, *Identités d'enseignantes-identités de femmes : les femmes professeurs dans l'enseignement secondaire public en France 1914-1939*, thèse de doctorat en histoire sous la direction de Françoise Thébaud et Michelle Perrot, Université Paris Diderot, 2002.

Efthymiou Loukia, « Le genre des concours », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 2003, n° 18, p. 91-112.

Efthymiou Loukia, « Quatre enseignantes à la Belle Époque », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, n°28, 2008, p. 133-144.

Ellis Viv, Edwards Anne, Smagorinsky Peter (dir.), *Learning Teaching: cultural historical perspectives on teacher education and development*, London, Routledge, 2009, 254 p.

Essen (van) Mineke, Rogers Rebecca, « Écrire l'histoire des enseignantes », *Histoire de l'éducation*, n°98, 2003, p. 5-35.

Ferré Max, *Histoire du mouvement syndicaliste révolutionnaire chez les instituteurs des origines à 1922*, Paris, Société universitaire d'éditions et de librairie, 1955, 355 p.

Girault Jacques, *Instituteurs, professeurs. Une culture syndicale dans la société française (fin XIX^e-XXI^e siècle)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1996, 351 p.

Grandière Marcel, *La formation des maîtres en France : 1792-1914*, Lyon, INRP, 2006, 221 p.

Guiral Pierre, Thuillier Guy, *La vie quotidienne des professeurs de 1870 à 1940*, Paris, Hachette, 1992, 315 p.

Houssaye Jean (dir.), *Femmes pédagogues - tome 1 De l'Antiquité au XIX^e siècle, tome 2 Du XX^e au XXI^e siècle*, Paris, Éditions Fabert, 2008, 2009, 619 p., 784 p.

Jacquet-Francillon François, présentation de l'exposition *La féminisation de l'enseignement, une histoire de femmes*, Mélanges de la Maison Saint-Exupéry, Lille, n° spécial, 2000, 288 p.

Krop Jérôme, « Pratiques sociales et identité professionnelle dans le champ de l'enseignement primaire de la Seine (1870-1914) », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 48, n° 3,

2015, p. 19-36.

Krop Jérôme, *Les fondateurs de l'école républicaine : la première génération des instituteurs sous la III^e République*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2017, 333 p.

Laprévôte Gilles, *Les écoles normales primaires en France, 1879-1979 : splendeurs et misères de la formation des maîtres*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1984, 250 p.

Luc Jean-Noël, « L'inspection générale des salles d'asile, première voie d'accès des femmes à la haute fonction publique (1837-1881) », in Corbin Alain, Lalouette Jacqueline, Riot-Sarcey Michèle (dir.), *Femmes dans la cité, 1815-1871*, Grâne, Créaphis, 1997, 574 p., p. 163-178.

Margadant Jo Burr, *Madame le Professeur, Women Educators in the Third Republic*, Princeton, Princeton University Press, 1990, 358 p.

Meyers Peter, « From Conflict to Cooperation : Men and Women Teachers in the Belle Epoque », *Historical Reflections*, n° spécial, *The Making of Frenchmen : Current Directions in the History of Education in France, 1679-1979*, Waterloo, Historical Reflections Press, 1980, p. 493-505.

Ozouf Jacques et Mona (avec Véronique Aubert et Claire Steindecker), *La République des instituteurs*, Paris, Seuil, 2000 [1992], 487 p.

Quartararo Anne T., *Women Teachers and Popular Education in Nineteenth-Century France, Social Values and Corporate Identity at the Normal School Institution*, Newark, University of Delaware Press, 1995, 229 p.

Rioux Jean-Pierre (dir.), *Deux cents ans d'Inspection générale 1802-2002*, Paris, Fayard, 2002, 412 p.

Rogers Rebecca, « Le professeur a-t-il un sexe ? : les débats autour de la présence d'hommes dans l'enseignement secondaire féminin, 1840-1880 », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 1996/2, n°4, p. 221-239.

Verneuil Yves, *Les agrégés, histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2017, [2005], 638 p.

Verneuil Yves, « La Société des agrégées, entre féminisme et esprit de catégorie (1920-1948) » *Histoire de l'éducation*, vol. 3, n°115-116, 2007, p. 195-224.

Verneuil Yves (dir.), *L'enseignement secondaire féminin et l'identité féminine enseignante, hommage rendu à Françoise Mayeur*, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne, 2009, 170 p.

Verneuil Yves, « Débat sur la présence des femmes dans les classes élémentaires des lycées de garçons », in Morin-Messabe Christine (dir.), *Filles/garçons, questions de genre, de la formation à l'enseignement*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2013, 502 p., p. 27-49.

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

Beach Cecilia, « Women's Social Protest Theater in the *Université Populaire* : Véra Starkoff and Nelly Roussel », *Women in French Studies*, 2003 (special issue), p. 78-90.

Cholvly Gérard, *Histoire des organisation et mouvement chrétiens de jeunesse en France (XIX-XX^e siècle)*, Paris, Cerf, 1999, 420 p. (en particulier le chapitre : « Une réponse à l'école laïque ? L'essor des patronages », p. 77-109).

Christen Carole, Besse Laurent (dir.), *Histoire de l'éducation populaire, 1815-1945, Perspectives françaises et internationales*, Villeneuve d'Ascq, Presses Univ. du Septentrion, 2017, 430 p.

Christen Carole, Fayolle Caroline, dir. du dossier « Les écoles du peuple à l'ère des révolutions du XIX^e siècle (1815-1880) », *Revue d'Histoire du XIX^e siècle*, n°55, 2017/2.

Condette Jean-François, « Le peuple des villes à l'Université, les universités populaires dans la France du Nord-Ouest à la Belle Époque », in Guignet Philippe (dir.), *Le Peuple des villes dans l'Europe du Nord-Ouest*, vol. 2, colloque à Villeneuve-d'Ascq, 22-4 novembre 2001, 500 p., p. 51-79.

Corbin Alain, *Les conférences de Morterolles, hiver 1895-1896, À l'écoute d'un monde disparu*, Paris, Flammarion, 2013, 198 p.

Denizot Marion (dir.), *Théâtres populaires et représentations du peuple*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010, 224 p.

Ducomte Jean-Michel, Martin Jean-Paul, Roman Joël, *Anthologie de l'éducation populaire*, Toulouse, Privat, 2013, 389 p.

Laot Françoise, Solar Claudie (dir.), (préface de Rogers Rebecca), *Pionnières de l'éducation des adultes : perspectives internationales*, Paris, L'Harmattan, 2018, 207 p.

Lee Eunyoung, *Au plaisir de savoir. L'invention des conférences populaires, Paris, 1860-1914*, thèse de doctorat en histoire sous la direction de Christophe Prochasson, EHESS, 2016, 469 p.

Lee-Downs Laura, *Childhood in the Promised Land : Working-class movements and the colonies de vacances in France, 1880-1960*, Durham, Duke University Press, 2002, 430 p.

Mercier Lucien, (préface de Madeleine Rebérioux), *Les universités populaires, 1899-1914 : éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*, Paris, éditions ouvrières, 1986, 188 p.

Mortier Janie, « L'université et l'éducation populaire en Angleterre au début du siècle », in Lejosne Roger, *Éducation anglo-saxonnes, XVIII^e, XIX^e et XX^e siècles*, Amiens, Presses de la Faculté CLERC, Université de Picardie, 1997, 241 p., p. 77-89.

Mortier Janie, « L'Université populaire de part et d'autre du Channel », in Poirier François (dir.), *Cordiale Angleterre. Regards trans-Manche à la Belle Époque*, Paris, Orphys, 2010, 212 p., p. 141-156.

Parayre Séverine, *L'hygiène à l'école, une alliance de la santé et de l'éducation (XVIII^e-XIX^e siècles)*, Saint-Étienne, Presses universitaires de Saint-Étienne, 2011, 364 p.

Poujol Geneviève, « Éducation populaire et méthodes pédagogiques, 1865-1900 », *Les Cahiers de l'animation*, 1981, n°34, p. 75-88.

Poujol Geneviève, Romer Madeleine (préface de Maurice Agulhon), *Dictionnaire biographique des*

militants, XIX^e-XXI^e. De l'éducation populaire à l'action culturelle, Paris, l'Harmattan, 1996, 411 p.

Roulleau-Berger Laurence, « Sociographie des Universités populaires : le cas de Lyon » in Buisson Monique, Camy Jean, Bernard Régis, (et al.), *Education, fête et culture*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1981, 184 p., <http://books.openedition.org/pul/7400>.

Roulleau-Berger Laurence, *Les intellectuels dans un mouvement social et culturel : les Universités populaires (1880-1914)*, thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Guy Vincent à l'Université Lyon II, 1982, 310 p.

6- HISTOIRE DE LA LAÏCITÉ

LA LAÏCITÉ : HISTOIRE ET CONCEPT

Baubérot Jean, *Histoire de la laïcité en France*, Paris, Presses universitaires de France, 2017, 127 p.

Baudouin Jean, Portier Philippe (dir.), *La laïcité, une valeur d'aujourd'hui ?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015, 350 p.

Bouchet Julien, « L'avenir impossible : la crise du projet laïc à la fin du XIX^e siècle », in Barel-Moisan Claire, Déruelle Aude, Diaz José-Luis (dir.), *Le XIX^e siècle face au futur. Penser, représenter, rêver l'avenir au XIX^e siècle, Actes du VII^e congrès de la SERD* (en ligne), 2018, <https://serd.hypotheses.org/1837>.

Cabanel Patrick, « La République contre les catholiques ? », in Baruch Marc-Olivier et Duclert Vincent (dir.), *Serviteurs de l'État, Une histoire politique de l'administration française, 1875-1945*, Paris, La Découverte, 2000, 587 p., p.169-182.

Cabanel Patrick, *Le Dieu de la République. Aux sources protestantes de la laïcité (1860-1900)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2003, 282 p.

Cabanel Patrick, Durand Jean-Dominique (dir.), *Le Grand Exil des congrégations religieuses françaises, 1901-1914*, Paris, Cerf Histoire, 2005, 489 p.

Cabanel Patrick, « Protestants et Juifs français : des précurseurs de la laïcité », *Romantisme*, 2013/4, n°162, p. 23-32.

Cabanel Patrick et Encrevé André, « De Luther à la loi Debré : protestantisme, école et laïcité », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 110 | 2006, mis en ligne le 01 janvier 2011, consulté le 01 mai 2019, <http://journals.openedition.org/histoire-education/1341>.

Capéran Louis, *Histoire de la laïcité républicaine. 3, La laïcité en marche*, Paris, Nouvelles éditions latines, 1961, 328 p.

Condette Jean-François (dir.), *Éducation, religion, laïcité (XVI^e- XIX^e siècle) – continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants*, Villeneuve d'Ascq, Institut de recherches historiques du Septentrion, 2010, 552 p.

Ducomte Jean-Michel, Tournemire Pierre (dir.), *La laïcité, Des combats fondateurs aux enjeux d'aujourd'hui*, Toulouse, Privat, 2016, 240 p.

Encrevé André, « Les Protestants réformés face à la laïcisation de l'école au début des années 1880 », *Revue d'histoire de l'Église de France*, t. 84, 1998, p. 71-96.

Fabre Mélanie, « “Respecter les consciences, c'est les affranchir”. Neutralité et laïcité de l'enseignement à la lumière de l'Affaire », *Historiens Géographes* (Revue de l'Association des professeurs d'histoire et géographie), dossier spécial Samuel Paty, décembre 2020, n°452, p. 32-37.

François Pierre, « Autour de la *Morale indépendante*, Alexandre Massol et son influence dans l'émergence d'une morale laïque », 2016, en ligne, <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kcisereArticleSearchBean.artiId=ART002124399> .

Hermont-Belot Rita, *Aux sources de l'idée laïque : Révolution et pluralité religieuse*, Paris, Odile Jacob, 2015, 266 p.

Honoré Jean-Paul, « Le vocabulaire de l'anticléricalisme en France de l'Affaire à la Séparation (1898-1905) », *Mots. Les langages du politique*, 1982, n°5, p. 69-84.

Husser Anne-Claire, Barthelmé Bruno et Piqué Nicolas (dir.), *Les sources de la morale laïque, héritages croisés*, Lyon, ENS éditions, 2009, 130 p.

Lalouette Jacqueline, (préface de Maurice Agulhon), *La Libre-Pensée en France (1848-1940)*, Paris, Albin Michel, 1997, 636 p.

Loeffel Laurence, *La question du fondement de la morale laïque sous la III^e République (1870-1914)*, Paris, Presses universitaires de France, 2000, 262 p.

Martin Jean-Paul, dir. du dossier « Laïcité, croyances et éducation », *Spirale, Revue de recherches en éducation*, 2007, n°39.

Mayeur Françoise, « Le positivisme et l'École républicaine », *Romantisme*, 1978, n°21-22, p. 137-147.

Mayeur Françoise, « Les protestants dans l'Instruction publique au début de la Troisième République », in Encrevé André et Richard Michel (dir.), *Les Protestants dans les débuts de la Troisième République (1871-1885)*, Paris, Société de l'histoire du protestantisme français, 1979, 751 p., p. 37-48.

Mayeur Jean-Marie, *Libre pensée et religion laïque en France : de la fin du Second Empire à la fin de la Troisième République*, Strasbourg, CERDIC publications, 1980, 257 p.

Netter Marie-Laurence, Pouthier Jean-Luc, « L'impossible religion civile républicaine », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 2016/1, n° 34, p. 149-168.

Ognier Pierre, « La “Morale indépendante” sous le Second Empire (1865-1870) », in Dierkens Alain (dir.), *L'intelligentsia européenne en mutation. 1850-1875* (actes du colloque organisé à Bruxelles en mars 1998), Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1998, 230 p., p. 155-174.

Ognier Pierre, *Une école sans Dieu ? 1880-1895, l'invention d'une morale laïque sous la Troisième*

République, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2008, 263 p.

Poulat Émile, *Liberté, laïcité, La Guerre des Deux France et le principe de la modernité*, Paris, Cerf, éditions Cujas, 1988, 439 p.

Sorrel Christian, *La République contre les congrégations : histoire d'une passion française (1899-1914)*, Paris, éditions du Cerf, 2003, 265 p.

Verneuil Yves, « École et religion : enjeux du passé, enjeux dépassés, enjeux déplacés ? », *Histoire, monde et cultures religieuses*, 2014/4, n°32, p. 13-27.

Weil Patrick (dir.), *Politiques de la laïcité*, Paris, Presses universitaires de France, 2007, 631 p.

HISTOIRE SOCIALE ET RELIGIEUSE DU XIX^e ET DÉBUT DU XX^e SIÈCLE FRANÇAIS

Baubérot Jean, Encrevé André, Mayeur Jean-Marie, *L'histoire religieuse de la France : 19^e-20^e siècle*, Paris, Éd. Beauchesne, 1975, 290 p.

Cholvy Gérard, *Histoire religieuse de la France contemporaine*, Toulouse, Privat, 1989, 457 p.

Lalouette Jacqueline, « De quelques aspects de l'athéisme en France au XIX^e siècle », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* [En ligne], 87 | 2002, mis en ligne le 01 avril 2005, consulté le 02 mai 2019, <https://journals.openedition.org/chrhc/1661>.

Les minorités religieuses : judaïsme et protestantisme

Baubérot Jean et Zuber Valentine, *Une haine oubliée. L'antiprotestantisme avant le pacte laïque (1870-1905)*, Paris, Albin Michel, 2000, 332 p.

Birnbaum Pierre, *Les fous de la République : histoire politique des Juifs d'État, de Gambetta à Vichy*, Paris, Fayard, 1992, 512 p.

Birnbaum Pierre, *Le moment antisémite : un tour de la France en 1898*, Paris, Fayard, 1998, 399 p.

Cabanel Patrick, *Les protestants et la république : de 1870 à nos jours*, Bruxelles, Complexe, 2000, 270 p.

Cabanel Patrick, *Juifs et protestants en France, les affinités électives, XVI^e-XXI^e siècle*, Paris, Fayard, 2004, 350 p.

Marrus Michael R., *Les Juifs de France à l'époque de l'affaire Dreyfus*, Paris, Calmann-Lévy, 1972, 348 p.

La religion au féminin

Béraud Céline, « Quand les questions de genre travaillent le catholicisme », *Études*, 2011/2, tome 414, p. 211-221.

Béraud Céline, « Genre, liturgie et contestation dans le catholicisme français », Cova Anne et Bruno Dumons (dir.), *Femmes, genre et catholicisme. Nouvelles recherches, nouveaux objets (France, XIXe-XXe siècles)*, Lyon, Religions, société et acculturation, LAHRA, 2012, p. 105-118.

Cholvy Gérard, *Le XIX^e siècle, "Grand siècle" des religieuses françaises*, Perpignan, Artège, 2012, 134 p.

Cova Anne, Dumons Bruno (dir.), (préface de Yves-Marie Hilaire et Jean-Marie Mayeur), *Destins de femmes : religion, culture et société, France, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Letouzey et Ané, 2010, 466 p.

Della Sudda Magali, *Une activité politique féminine conservatrice avant le droit de suffrage en France et en Italie : socio-histoire de la politisation des femmes catholiques au sein de la Ligue patriotique des Françaises (1902-1933), et de l'Unione fra le donne cattoliche d'Italia (1909-1919)*, Villeurbanne, CCSD, 2007, thèse de doctorat en histoire sous la direction de Laura-Lee Downs et Lucetta Scaraffia.

Dumons Bruno, « Contre les "ennemis de la foi" : l'émergence des femmes en politique », *Histoire du christianisme Magazine*, n°8, 2001.

Dumons Bruno, *Les Dames de la Ligue des femmes françaises (1901-1914)*, Paris, Cerf, 2006, 526 p.

Fayet-Scribe Sylvie, (préface d'Émile Poulat), *Associations féminines et catholicisme – De la charité à l'action sociale, XIX^e-XX^e siècle*, Paris, les éditions ouvrières, 1990, 211 p.

Langlois Claude (préface de René Rémond), *Le catholicisme au féminin : les congrégations françaises à supérieure générale au XIX^e siècle*, Paris, Cerf, 1984, 776 p.

7- ÉTUDES À DIMENSION BIOGRAPHIQUE

TRAVAUX SUR DES PERSONNALITÉS CENTRALES DANS CETTE THÈSE

La vicomtesse d'Adhémar

Muller Caroline, *La direction de conscience au XIX^e siècle (France, 1850-1914), contribution à une histoire du genre et du fait religieux*, thèse de doctorat en histoire à l'Université Lumière Lyon 2 sous la direction de Bruno Dumons, soutenue en 2017.

Marguerite Aron

Berthon Madeleine (préface de Françoise Mayeur), *De Solesmes à Auschwitz, Marguerite Aron, itinéraire d'une sévrienne*, Paris, Cerf, 1993, 156 p.

Marie Baertschi-Fuster

Bouquet Brigitte, Garcette Christine, Salomon Georges-Michel, dir. du dossier « Histoire des premières écoles de service social en France 1908-1938 », Cédias, *Vie sociale*, janvier 1995, n°1-2.

Fabre Mélanie, « Marie Baertschi-Fuster, une intellectuelle et une éducatrice au service du progrès social », in Dartevelle Raymond (dir.), « Édouard Fuster dans la construction de l'État social », *Les Études sociales*, n°166-167, 2019, p. 397-446.

Fabre Mélanie, « Marie Baertschi-Fuster (1868-1942), Une carrière au service de l'éducation populaire », *Bulletin de l'Association des élèves et anciens élèves des ENS de Lyon, Fontenay et Saint-Cloud*, 2019/1.

Fabre Mélanie, « Des enseignantes engagées à la Belle Époque : une parole publique au service de l'école républicaine », in Dauphin Stéphanie (dir.) *Les enseignantes en France : sexe, genre et identités (XVI^e-XIX^e siècles)*, à paraître aux Presses universitaires de Rennes, 2021.

Marguerite Bodin

Bodin Marguerite (avant-propos de Denise Karnaouch), *L'Institutrice. Une féministe militante de la Belle Époque*, Paris, L'Harmattan, 2012, [1922], 347 p.

Clarisse Coignet

Allen Jeffner, « Clarisse Coignet », in Waithe Mary Ellen (dir.), *The History of Women Philosophers*, volume 3, *Modern women philosophers, 1600-1900*, Dordrecht, Kluwer, 1991, 209 p., p. 171-183.

Desmars Bernard, « Coignet, Clarisse Joséphine, née Gauthier », *Dictionnaire biographique du fouriérisme*, notice mise en ligne en août 2012 : <http://www.charlesfourier.fr/spip.php?article1006> (consultée le 28 janvier 2020).

Joliot Jeannine, « Clarisse Coignet, cousine des Considérant. Une adolescence fouriériste », *Procès-verbaux et mémoires de l'Académie des sciences, belles-lettres et arts de Besançon*, volume 185, années 1982-1983, p. 254-274.

Joliot Jeannine, « Un salon républicain sous l'Empire et les débuts de la III^e République », *Procès-verbaux et mémoires de l'Académie des sciences, belles-lettres et arts de Besançon*, volume 186, années 1984-1985, p. 53-76.

Joliot Jeannine, « Clarisse Coignet et l'enseignement féminin au XIX^e siècle », *Procès-verbaux et mémoires de l'Académie des sciences, belles-lettres et arts de Besançon*, volume 187, années 1986-1987, p. 155-172.

Jeanne Crouzet-Benaben

Perin Estelle, « Le Bulletin de l'enseignement secondaire des jeunes filles : la formation intellectuelle des femmes dans la France de l'entre-deux-guerres vue par Jeanne P. Crouzet-Benaben », mémoire de master sous la direction de Rogers Rebecca, Université Marc Bloch de Strasbourg, 2006.

Madeleine Daniélou

Berger Blandine-D., *Madeleine Daniélou, 1880-1956*, Paris, Cerf histoire, 2002, 328 p.

Héliot Alexandra et Nicolle Caroline, « Madeleine Daniélou, fondatrice d'une communauté apostolique », in Cholvy Gérard (dir.), *La Religion et les Femmes*, Montpellier, Centre régional d'histoire des mentalités, 2002, 291 p., p. 253-262.

Jeanne Desparmet-Ruello

Fabre Mélanie, « Éduquer pour la République : Jeanne Desparmet-Ruello, une intellectuelle au temps de Jaurès », *Cahiers Jaurès*, 2020/1-2, n°235-236, p. 115-139.

Fabre Mélanie, « Des enseignantes engagées à la Belle Époque : une parole publique au service de l'école républicaine », art. cit. en bibliographie (partie Marie Baertschi-Fuster).

Paul Claire, *Jeanne Desparmet-Ruello, Le combat d'une femme pour les femmes. Pionnière de l'éducation féminine*, La Ciotat, Des auteurs des livres, 2020, 266 p.

Marie Dugard

Raycraft Mary Beth, « Marie Dugard takes notes : the spirited reaction to 1890s America in *La Société américaine* (1896) by a Parisian secondary school teacher of girls », *Forum of Modern Language Studies*, vol. 51, n°3, 2015, p. 316-334.

Dick May

Al-Matary Sarah, « Péguy et Dick May. Littérature et sciences sociales en partage ». *L'Amitié Charles Péguy*, 39ème année, janvier-mars 2016, n°153, p. 71-85.

Fabre Mélanie, *Dick May, une femme à l'avant-garde d'un nouveau siècle : 1859-1925*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2019, 373 p.

Fabre Mélanie, « La fiction comme engagement : Dick May dans les revues littéraires de la Belle Époque », in Auzoux Amélie, Koskas Camille, Russo Elisabeth (dir.), *Des revues et des femmes, le rôle des femmes dans les revues littéraires, de la Belle Époque à la fin des années cinquante*, Paris, Éditions Champion, à paraître en 2021.

Goulet Vincent, « Transformer la société par l'enseignement social. La trajectoire de Dick May entre littérature, sociologie et journalisme », *Revue d'histoire des sciences humaines*, n°19, 2008, p. 117-142.

Goulet Vincent, « Dick May et la première école de journalisme en France. Entre réforme sociale et professionnalisation », *Questions de communication*, 2009, n°16, p. 27-44.

Prochasson Christophe, « Sur l'environnement intellectuel de Georges Sorel : l'École des hautes études sociales (1899-1911) », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 1985, vol. 3, p. 16-38.

Prochasson Christophe, « Dick May et le social », in Colette Chambelland (dir.), *Le Musée social en son temps*, Paris, Presses de l'École normale supérieure, 1998, 402 p., p. 43-58.

Albertine Eidenschenk

Doucet Marie-Michèle, *Prise de parole au féminin : la paix et les relations internationales dans les revendications du mouvement de femmes pour la paix en France (1919-1934)*, thèse de doctorat en histoire sous la direction de Carl Bouchard, Université de Montréal, mai 2015, 336 p.

Fabre Mélanie, « Albertine Eidenschenk-Patin (1864-1942), une Fontenaisienne engagée : sa carrière et ses combats », *Bulletin de l'Association des élèves et anciens élèves des ENS de Lyon, Fontenay et Saint-Cloud*, 2020/1.

Fabre Mélanie, « Des enseignantes engagées à la Belle Époque : une parole publique au service de l'école républicaine », art. cit. en bibliographie (partie Marie Baertschi-Fuster).

Mme Jules Favre

Mayeur Françoise, « Madame Jules Favre, première directrice de l'école normale de Sèvres, 1834-1896 », in Cabanel Patrick (dir.) « Parmi les intellectuels protestants », *Bulletin de la Société d'histoire du protestantisme français*, tome 149, n°3, juillet-septembre 2003, p. 437-448.

Pauline Kergomard

Chiarranda Zanchetta Mirella, *Il progetto educativo di Pauline Kergomard*, Brescia, La Scuola, 1984 (non traduite).

Clark Linda L., « Feminist Maternalists and the French State : Two Inspectresses General in the Pre-World War I Third Republic », *Journal of Women's History*, printemps 2000, n°12, p.32-59.

Coquart Suzanne, *L'œuvre pédagogique de Pauline Kergomard*, thèse de doctorat en sociologie, Université de Lyon II, 1982, 542 p.

Harth Waltraud, *Pauline Kergomard und die Entwicklung der Vorschulerziehung in Frankreich*, Würzburg, Königshausen und Neumann, 1983 (non traduit).

Jablonka Ivan, « L'âme des écoles maternelles : Pauline Kergomard (1838-1925) et l'éveil du jeune enfant sous la Troisième République », in Cabanel Patrick (dir.) « Parmi les intellectuels protestants », *Bulletin de la Société d'histoire du protestantisme français*, tome 149, n°3, juillet-septembre 2003, p. 449-463.

Kergomard Geneviève et Alain (introduction de Jean-Noël Luc), *Pauline Kergomard*, Rodez, Fil d'Ariane éditeur, 2000, 357 p.

Kolly Béragère, « La mère, la directrice, la pédagogue et la lectrice : de l'utilisation du sexe comme variable pédagogique chez Pauline Kergomard », *Recherches en Education*, n°16, 2013, p. 124-130.

Moussy Bernadette, *Pauline Kergomard et les directrices des écoles maternelles dans la seconde partie du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle. Son action dans une revue pédagogique*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction d'Éric Plaisance, Paris V, 1988.

Plaisance Éric, « Pauline Kergomard, l'école maternelle et l'égalité des chances », *Raison présente*, 1973, n°27, p. 43-61.

Rosenzweig Françoise, « Pauline Kergomard, née Reclus (1838-1925), ou comment devient-on républicaine ? », in Corbin Alain, Lalouette Jacqueline, Riot-Sarcey Michèle (dir.), *Femmes dans la cité, 1815-1871*, Grânes, Créaphis, 1997, 574 p., p. 185-195.

Vincent-Nkoulou Micheline, *Pauline Kergomard (1838-1925) ou la grandeur civique : figure absente, figure présente*, thèse à l'Université de Rouen sous la direction de Jean Houssaye, Université de Rouen, 2005.

Vincent-Nkoulou Micheline, « La fabrication des figures de deux pédagogues en histoire de l'éducation : Jean-Frédéric Oberlin et Pauline Kergomard », *Carrefours de l'éducation*, n°24, juillet-décembre 2007, p. 127-128.

Anna Lampérière

Epstein Anne R., « Anna Lampérière, solidarité et citoyenneté féminine sous la Troisième République », *Genre & Histoire* [En ligne], 3 | Automne 2008, mis en ligne le 18 décembre 2008, consulté le 01 février 2017, <https://journals.openedition.org/genrehistoire/394>.

Epstein Anne R., « Pas “tout à fait des nôtres” : Anna Lampérière et les féministes au tournant du vingtième siècle », in Bard Christine (dir.), *Les féministes de la première vague*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2015, 229 p., p. 75-87.

Émile et Elsie Masson

Giraud Marielle et Jean-Didier, (préface de Michel Denis), *Émile Masson, un professeur de liberté*, Chamalières, Canope, 1991, 383 p.

Giraud Marielle et Jean-Didier (dir.), (préface d'Edmond Hervé), *Émile Masson, prophète et rebelle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005, 349 p.

Fabre Mélanie, « Elsie Wright et Émile Masson, deux pédagogues admirateurs de Ruskin entre France et Grande-Bretagne », in Enfert (d') Renaud, Mole Frédéric et Vergnon Marie (dir.), *Circulations en éducation. Passages, transferts, trajectoires (XIX^e-XXI^e siècle)*, Genève, Presses universitaires de Genève, 2021, 167 p., p. 28-35 (à paraître).

Félix Pécaut

Carrive Lucien, « Félix Pécaut d'après sa correspondance », *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français*, vol. 142, novembre-décembre 1996, p. 855-881.

Cabanel Patrick, « Les nouvelles Provinciales : Félix Pécaut et la formation de l'esprit républicain dans les années 1870 », *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français*, vol. 142, novembre-décembre 1996, p. 755-774.

Mathilde Salomon

Giorgio (de) Jean-Pierre (dir.), *L'école des jeunes filles, Mathilde Salomon*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017, 188 p.

Nicault Catherine, « Mathilde Salomon, pédagogue et pionnière de l'éducation féminine », *Archives juives*, 2004/1, p. 129-134.

Nicault Catherine, « Mathilde Salomon : une “Française israélite” à l’épreuve de l’affaire Dreyfus », *Archives juives*, 2013/1, vol. 46, p. 91-106.

Madeleine Vernet

Fraisse Geneviève, « Et si les mères désertaient la guerre... Madeleine Vernet (1879-1949) : pacifisme et féminisme », *Les Cahiers du GRIF*, n°14-15, 1976, p. 34-38.

Fraisse Geneviève, « Déserter la guerre ; une idée de Madeleine Vernet », in Fraisse Geneviève, *La Raison des femmes*, Paris, Plon, 1992, 296 p., p. 232-244.

Lenoir Hugues, *Madeleine Vernet et l’avenir social*, Paris, Les éditions du Monde libertaire, 2014, 66 p.

Norris Anna, « Le féminisme français à l’épreuve de la guerre. Madeleine Vernet : itinéraire d’une féministe pacifiste », *Cahiers de la Méditerranée*, 2015, n°91, 127-138.

TRAVAUX SUR DES PERSONNALITÉS PÉRIPHÉRIQUES DANS CETTE THÈSE

Accampo Elinor A., *Blessed Motherhood, Bitter Fruit. Nelly Roussel and the Politics of Female Pain in Third Republic France*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 2006, 312 p.

Auffret Séverine, Vayrou Georges, « Une militante à (re)découvrir : Véra Starkoff (1867-1923) », *Cahiers d’histoire. Revue d’histoire critique*, 2019, n°143, p. 103-117.

Barbizet Claude, Leguay Françoise, *Blanche Edwards-Pilliet : Femme et médecin, 1858-1941*, Le Mans, Cénomane, 1988, 160 p.

Bard Christine (dir.), *Madeleine Pelletier : logique et infortunes d’un combat pour l’égalité*, Paris, Côté-femmes, 1992, 209 p.

Basch Sophie, Espagne Michel et Leclant Jean (dir.), *Les frères Reinach*, colloque réuni les 22 et 23 juin 2007 à l’Académie des Inscriptions et Belles-Lettres, Paris, AIBL, 2008, 372 p.

Berstein Serge, *Édouard Herriot ou la République en personne*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 327 p.

Cabanel Patrick, *Ferdinand Buisson : père de l’école laïque*, Genève, Labor et Fides, 2016, 547 p.

Chaperon Sylvie, « La Psychologie comparée de l’homme et de la femme de Céline Renooz (1897) », *Revue d’histoire des sciences humaines*, 2007/2, n°17, p. 91-94.

Dauphin Stéphanie (préface de Jean-François Condette), *Octave Gréard, 1828-1904*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2016, 353 p.

Dereymez Jean-William et Griveau Léon, « Marie Guillot et le syndicat des instituteurs de Saône-et-Loire (premier tiers du XX^e siècle) : un document inédit », *Le Mouvement social*, avril-juin 1984, n°127, p.89-109.

- Ernot Isabelle, « Une historienne au tournant du siècle : Arvède Barine », *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 1998, n°1, p. 93-131.
- Fraisse Geneviève, *Clémence Royer, Philosophe et femme de sciences*, Paris, La Découverte, 2002, 196 p.
- Gout Raoul, *L'apostolat intellectuel et social d'Élise Chalamet, 1848-1925*, Alençon, Corbière et Jugain, 1949, 24 p.
- Heuré Gilles, *Gustave Hervé, itinéraire d'un provocateur, de l'antipatriotisme au pétainisme*, Paris, La Découverte, 1997, 364 p.
- Kolly Bérangère, « Du féminisme par et dans l'éducation : regards sur *L'éducation féministe des filles* de Madeleine Pelletier », *Le Télémaque*, n°43, 2013, p. 127-138.
- Laurent Sébastien, (préface de Serge Berstein), *Daniel Halévy, du libéralisme au traditionalisme*, Paris, Grasset, 2001, 595 p.
- Lefort Geneviève, (préface de Linda L. Clark), *L'Éducation des mères, Olympe Gevin-Cassal, inspectrice générale de l'enfance (1859-1945)*, Rennes, Presses univ. de Rennes, 2011, 289 p.
- Leterre Thierry, *Alain, le premier intellectuel*, Paris, Stock, 2006, 589 p.
- Maignien Claude, Charles Sowerwine, *Madeleine Pelletier, une féministe dans l'arène politique*, Paris, les éditions ouvrières, 1992, 250 p.
- Roll Sandrine, « “Ni bas-bleu, ni pot-au-feu” : la conception de “la” femme selon Augusta Moll-Weiss (France, tournant des XIX^e-XX^e siècles) », *Genre et Histoire*, n°5, automne 2009, mis en ligne en décembre 2009, consulté en décembre 2017, <https://journals.openedition.org/genrehistoire/819>.
- Scholnyk Claude, *Victoire Tinayre (1831-1895) : du socialisme utopique au positivisme prolétaire*, Paris, L'Harmattan, 1997, 412 p.
- Zaidman Claude, « Madeleine Pelletier et l'éducation des filles », *Les cahiers du CEDREF* [En ligne], 15 | 2007, mis en ligne le 10 novembre 2009, consulté le 31 juillet 2020, <http://journals.openedition.org/cedref/388>.