



HAL
open science

Un historien par sa bibliothèque. Étude d'une culture historique et professionnelle

Jean-Charles Geslot

► **To cite this version:**

Jean-Charles Geslot. Un historien par sa bibliothèque. Étude d'une culture historique et professionnelle. Histoire. Ecole pratique des Hautes Etudes, Paris, France, 2022. tel-04250636

HAL Id: tel-04250636

<https://hal.science/tel-04250636v1>

Submitted on 19 Oct 2023

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

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

Public Domain

École pratique des hautes études – Université PSL
Section des sciences historiques et philologiques – École doctorale 472

Dossier d'habilitation à diriger des recherches

**Histoire et culture au XIX^e siècle :
politiques, livres, lectures**

présenté par

Jean-Charles Geslot

Volume I
Mémoire de synthèse
UN HISTORIEN PAR SA BIBLIOTHÈQUE
Étude d'une culture historique
et professionnelle

Garant : Jean-Claude Yon, directeur d'études à l'EPHE

Et présenté à la soutenance le 3 décembre 2022, devant un jury composé de :

Mme **Anne-Claude Ambroise-Rendu**, professeure des Universités en Histoire contemporaine, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines

Mme **Emmanuelle Chapron**, professeure des universités en Histoire moderne, Aix-Marseille Université, directrice d'études cumulante, École pratique des hautes études

Mme **Aude Déruelle**, professeure des Universités en Littérature du XIX^e siècle, Université d'Orléans

M. **Patrick Garcia**, professeur des Universités en histoire contemporaine, Cergy Paris Université, *président du jury*

Mme **Patricia Sorel**, maîtresse de conférences en Histoire contemporaine habilitée à diriger des recherches, Université de Paris-Nanterre

M. **Jean-Claude Yon**, directeur d'études à l'École pratique des hautes études, *garant*

Introduction

« L'historien est bien mieux placé que tout autre pour se résumer lui-même. » C'est par ces mots que l'historien et économiste suisse Jean-Charles-Léonard Simonde de Sismondi justifie, dans l'introduction de son *Précis de l'histoire des Français*, le fait qu'il entreprenne d'abrégé en un volume ramassé la volumineuse *Histoire des Français* qu'il est alors en train de publier¹. S'il évoque ici le fait qu'un historien est le seul capable de résumer ses propres livres, la phrase peut, dans une certaine mesure, s'appliquer aussi à sa capacité à retracer son propre parcours. Une égo-histoire n'équivaut-elle pas à la rédaction d'une biographie ? Ne s'agit-il pas de donner une cohérence à un ensemble de faits passés de la vie d'un seul et même individu, en les replaçant dans leur contexte, pour en saisir la logique de l'enchaînement diachronique, et ce en s'appuyant sur une série de sources, pour la plupart imprimées, complétées par un témoignage – le sien propre ? Et qui mieux qu'un historien ou une historienne, membre d'une corporation dont c'est le cœur de métier, peut recourir à cette méthode-là pour aboutir à ce résultat-là ? Dans ce cas, qui plus est, la distance irrémédiable qui sépare toujours le chercheur ou la chercheuse de son sujet, source de tant de lacunes et de déceptions, est abolie. Il n'y a plus de limites au traitement du sujet que les éventuelles défaillances de la mémoire, et les contraintes imposées par l'exercice.

Au propos de Sismondi, on pourrait toutefois opposer celui d'Arlette Farge, plus récent et plus en harmonie avec la question de l'égo-histoire :

L'historienne (ou l'historien) est sans doute le plus piètre appréciateur de [son] parcours, le pire témoin de son cheminement, et ce sont plutôt les autres (entourage, collègues, amis) qui lui font sentir comment se déploie (ou non) son activité intellectuelle².

L'exercice en effet est loin d'être exempt de toute difficulté. La dimension de mise en scène de soi propre à ce genre d'écriture est déterminante, et le « pacte autobiographique » (Philippe Lejeune) ne saurait en effet garantir une totale objectivité, même dans le cadre très formalisé du mémoire de synthèse d'un dossier d'habilitation à diriger des recherches, où l'on attend, d'évidence, de l'impétrant, qu'il fasse preuve d'honnêteté envers celles et ceux, ses collègues, qui vont le lire. Même chez les candidates et les candidats les mieux disposés du monde, le risque est là. La subjectivité a toujours sa part dans l'écriture historique, quoi qu'on en pense et quoi qu'on fasse pour en limiter les effets. Dans le cadre d'une écriture de soi, le risque se trouve démultiplié de subir les effets déformants produits par les défaillances de la mémoire et les choix plus ou moins conscients effectués par l'auteur pour organiser son récit. Ne s'agit-il pas, arrivé à l'âge de la pleine maturité, de mettre par écrit le récit de son propre parcours, occasion souvent unique de pouvoir dresser de soi-même un portrait tendant vers l'idéal ? Ce travail n'est-il pas l'occasion, parfois unique, d'écrire un certain nombre de vérités personnelles qu'on ne trouvera sûrement jamais ailleurs, dans aucun autre texte, et de les publiciser en les donnant à lire – à juger ? – à ses pairs, à ses proches, voire à ses étudiantes et étudiants si le travail est publié ? Le risque est grand dès lors de l'autocensure, qu'il s'agisse de taire, par pudeur, certaines considérations jugées trop personnelles, ou bien de cacher, par opportunisme, ce qu'on est amené, avec le recul, à regretter.

¹ Jean-Charles-Léonard Simonde de Sismondi, *Précis de l'histoire des Français*, Paris, Treuttel et Würtz, 1839, p. 5-6.

² Arlette Farge, « De la lecture des archives de police du XVIII^e siècle à la construction d'objets pour l'histoire », dans *Dix Ans d'histoire culturelle*, dir. É. Cohen, P. Goetschel, L. Martin, P. Ory, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2011, p. 101.

Tout se conjugue en fait pour fausser dès le départ le pacte autobiographique. N’y a-t-il pas finalement une sorte de contradiction essentielle, à demander à des historiennes et à des historiens de produire leur propre récit de vie, ou de carrière, ou de parcours, genre peut-être le plus perméable à la tentation de laisser parler sa propre subjectivité, quand des injonctions aussi sourdes que permanentes les poussent, au quotidien de leur recherche, à faire taire le plus possible leur *ego* ? Le symbole peut-être le plus éminent de la torsion intellectuelle obligée par un tel exercice réside dans l’utilisation de la première personne. Comme le rappelle Philippe Lejeune, l’autobiographie implique « qu’il y ait identité de l’auteur, du narrateur et du personnage » principal du récit³ ; si l’emploi de la deuxième ou de la troisième personnes est possible dans ce genre d’écrits, il est plutôt rare – d’autant que dans le second cas le risque est grand de donner l’impression d’un « immense orgueil ». L’emploi du « je » est la forme de ce genre-là. Or il est de tradition, dans l’écriture historique professionnelle – on l’apprend dès la première année de licence –, de proscrire l’emploi de la première personne, comme quintessence de la subjectivité, et ce même si cette pratique peut à maints égards trouver sa justification, qu’il s’agisse du recours au je « de position », d’enquête ou d’émotion⁴. Par pragmatisme donc, et en toute exceptionnalité, ce texte sera rédigé à la première personne. Et au moment de rompre, radicalement, avec l’un des fondements épistémologiques les mieux intégrés de notre discipline, je dois bien reconnaître le caractère inconfortable de cette façon d’écrire, quand on n’en a pas l’habitude.

Il ne s’agit pas, dans ces quelques mots introductifs, de pousser plus avant la réflexion sur le genre du mémoire de synthèse et les limites de l’exercice, mais plutôt d’expliquer la façon dont j’ai pu en concevoir la rédaction. Au-delà des aspects relativement classiques, et du reste attendus, relevant de la description du parcours institutionnel et scientifique, il s’agira pour moi de faire entrer ce travail en résonance avec deux autres éléments de ce dossier d’habilitation : d’une part, le projet de recherche sur les bibliothèques d’historiennes et d’historiens ; d’autre part, la notion de culture historique telle que j’ai pu la développer dans la conclusion de mon mémoire inédit.

Ayant la prétention de me déclarer « historien du livre », consacrant mon mémoire inédit à une histoire du livre d’histoire, l’idée de partir de ce qu’est aujourd’hui ma propre bibliothèque pour exposer ce qu’a pu être mon parcours scientifique s’est imposée de façon presque évidente. Depuis que nous avons lancé, avec Agnès Sandras et Jonathan Barbier, le groupe de travail « Biblhis » sur les bibliothèques d’historiennes et d’historiens, les échanges que nous avons pu avoir dans différents cadres⁵ ont permis de montrer la difficulté d’accéder à des sources permettant non seulement de reconstituer le contenu de ces bibliothèques, mais aussi d’en retracer l’évolution. C’est donc avec l’idée de témoigner de ce que peut être, en ce premier quart du XXI^e siècle, la bibliothèque d’un historien français, que j’ai fait le choix de composer ce mémoire de synthèse, en partant d’une analyse de cette bibliothèque, qui est du reste grandement le miroir, certes un peu déformant, des diverses voies explorées dans mon activité de chercheur depuis environ 25 ans. Comme l’écrivait Victor Duruy au moment de rédiger son examen de conscience, en 1847 : « À un certain âge, il faut

³ Philippe Lejeune, *Le Pacte autobiographique*, Paris, Seuil, 1996 (1975), p. 15.

⁴ Ivan Jablonka, *L’histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*, Paris, Seuil, 2014, p. 289 et suiv.

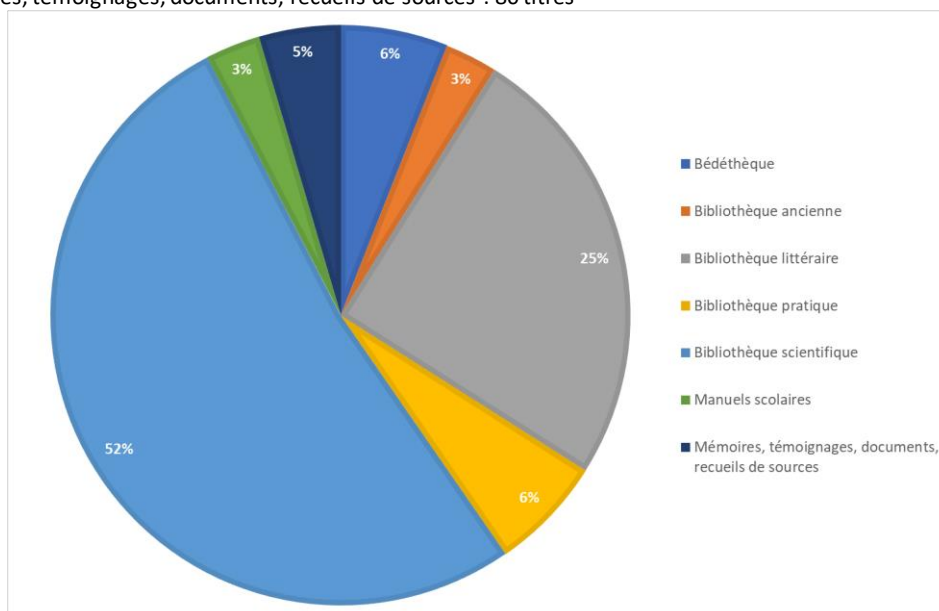
⁵ Présentation du GT aux Rendez-vous de l’histoire de Blois, 11 oct. 2019 ; journée d’études « Les bibliothèques d’historiennes et d’historiens : un nouvel objet d’étude ? », BU de l’UVSQ, 6 mars 2020 ; présentation au séminaire « Archives en bibliothèque » de la Maison méditerranéenne des Sciences de l’homme, 18 févr. 2021 ; communication au workshop “At work in the library: intellectual and material practices of historians in the 20th century”, Université du Luxembourg, 5 mars 2021 ; « Enquête : les historiens en leur bibliothèque », *L’Histoire*, 12 avril 2021, URL : <https://www.lhistoire.fr/enqu%C3%AAtre-les-historiens-en-leur-biblioth%C3%A8que>.

ranger son esprit comme on range sa bibliothèque après s'en être longtemps servi⁶ ». Que l'exercice auquel je m'apprête réponde donc à ce double objectif : faire un point rétrospectif sur l'un comme sur l'autre. Afin d'offrir, peut-être de manière quelque peu présomptueuse, aux historiennes et historiens du futur, une source telle que nous rêverions aujourd'hui d'en avoir pour étudier les bibliothèques de nos collègues des générations précédentes, je donnerai, quand c'est possible, des éléments sur les livres cités (moment et modalités d'achat, prix, etc.), autant de renseignements peu nécessaires à un mémoire de synthèse, mais qui seront peut-être un jour utiles... Ils sont en tout état de cause rejetés en notes de bas de page, et on pourra se passer de leur lecture.

Reflète de mon parcours scientifique, cette bibliothèque aujourd'hui composée de 1740 titres répartis en 1850 volumes⁷ est aussi celle d'une culture historique ou plutôt, des diverses cultures historiques dont mon rapport au passé a pu relever depuis que je me suis intéressé à l'histoire. Cette culture est aujourd'hui, pour l'essentiel, académique, comme en témoigne le poids des ouvrages relevant du champ scientifique dans la composition de l'ensemble (fig. 1) : plus de la moitié relèvent du champ des sciences et des savoirs ; la bibliothèque de travail est toutefois nettement plus large, s'étendant tant à la bibliothèque ancienne composée de sources souvent consultées, qu'à la catégorie « Mémoires, témoignages, documents, recueils de sources », à celle des manuels scolaires ou encore à la bibliothèque littéraire, bien des romans pouvant être utilisés en lien avec la recherche historique. La lecture de loisirs proprement dite n'occupe qu'une place mineure dans cet ensemble.

Figure 1. Composition de ma bibliothèque personnelle par grands domaines (en nombre de titres)

- Bédéthèque : 104 bandes-dessinées, romans graphiques, recueils de dessins
- Bibliothèque ancienne : 51 ouvrages dont la publication est antérieure à 1914
- Bibliothèque littéraire : 436 ouvrages littéraires, dont romans, pièces de théâtre, recueils de nouvelles, de contes ou de poésie, 7 livrets d'opéra
- Bibliothèque pratique : 111 dictionnaires de langues, guides touristiques et pratiques, ouvrages de loisirs...
- Bibliothèque scientifique : 906 ouvrages généraux, monographies, biographies, outils de travail relevant des divers domaines du savoir
- Manuels scolaires : 53 manuels publiés entre les années 1920 et le début du XXI^e siècle
- Mémoires, témoignages, documents, recueils de sources : 80 titres

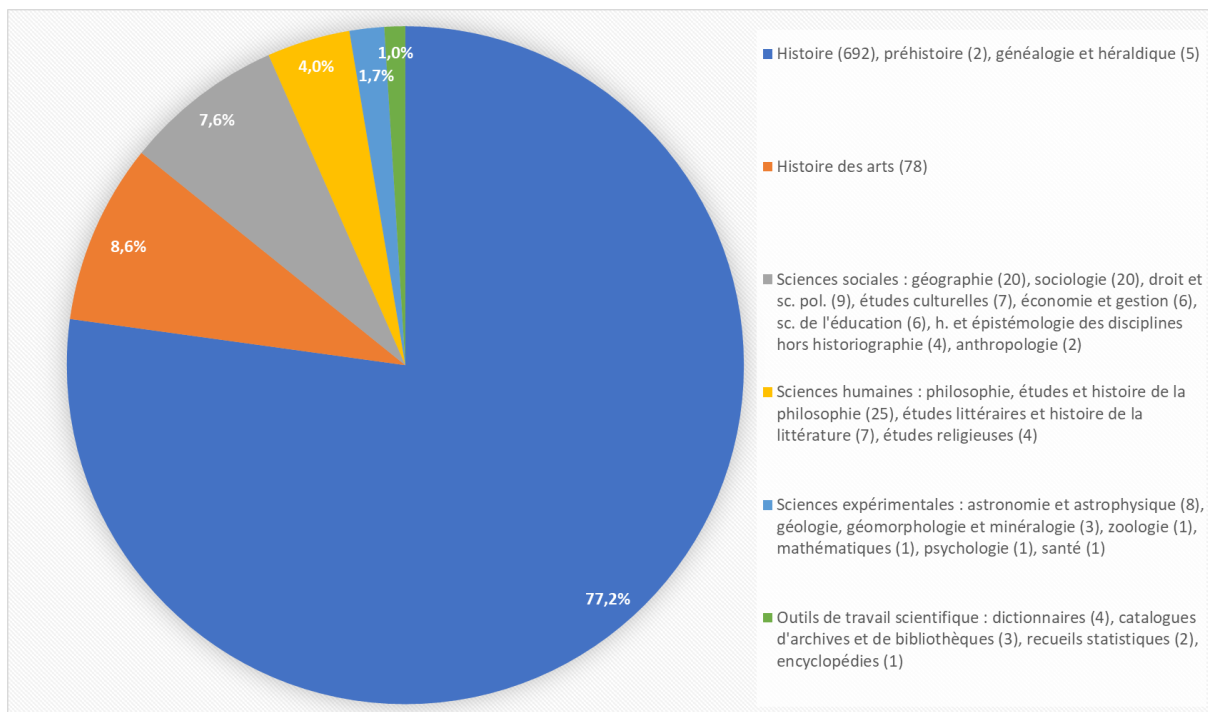


⁶ Victor Duruy, *Notes et souvenirs*, Paris, Hachette, 1901, vol. 1, p. 33.

⁷ Non compris les volumes de périodiques, non répertoriés ici, sauf les numéros spéciaux de revues consacrés à une thématique exclusive.

Plus qu'une bibliothèque savante, c'est, comme on peut s'y attendre, une bibliothèque d'historien : sur les 906 ouvrages de la bibliothèque scientifique, les trois quarts relèvent de l'histoire. 16% correspondent à d'autres sciences sociales, surtout l'histoire de l'art, la géographie et la sociologie (fig. 2) : la première surtout par passion personnelle, la seconde par obligation universitaire puis professionnelle, la troisième par nécessité intellectuelle. La philosophie compte pour 25 ouvrages (héritage surtout, direct ou indirect, de l'année de Terminale), les sciences « dures » pour 15, notamment en astronomie et géologie/minéralogie (passions de jeunesse...). Toutes les autres disciplines ne sont présentes que de façon résiduelle. En cette matière, cette bibliothèque personnelle ne dépare guère : d'après l'enquête menée en 2021 dans le cadre du projet Biblhis, neuf bibliothèques sur dix, chez les historiennes et historiens d'aujourd'hui, comprennent des ouvrages d'histoire de l'art, dont la moitié dans une proportion significative. Quasiment tous les membres de l'enseignement secondaire – ce que j'ai longtemps été – possèdent aussi des ouvrages de géographie. Sociologie et philosophie sont aussi en général bien représentées⁸.

Figure 2. Répartition de la bibliothèque scientifique entre les grands champs disciplinaires.



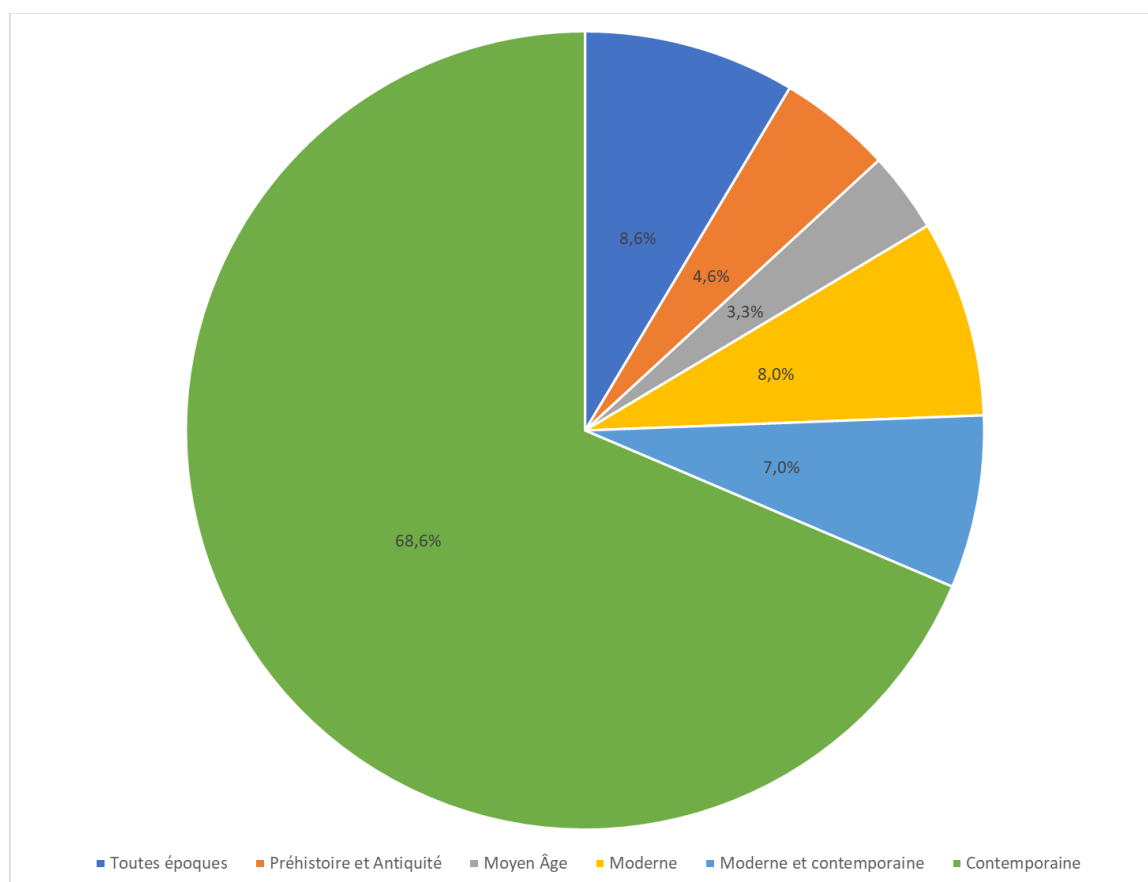
C'est enfin une bibliothèque de contemporainiste : les trois-quarts des ouvrages ayant une dimension diachronique⁹ couvrent tout ou partie de l'époque contemporaine, et même près de 85% si l'on prend en compte les livres portant sur des sujets trans-périodes (fig. 3, page suivante). En tout état de cause, plus des deux tiers traitent exclusivement de l'après 1815. Le XIX^e siècle est bien sûr le plus présent : il est traité, exclusivement ou non, par la moitié des ouvrages à dimension historique, et de manière exclusive par 35% d'entre eux. Ce qui représente le double des livres portant sur les

⁸ J. Barbier, J.-Ch. Geslot, A. Sandras, « Enquête : les historiens en leur bibliothèque », *L'Histoire*, en ligne, URL : ????, mis en ligne le 12 avril 2021.

⁹ Cela inclut les ouvrages d'histoire, d'histoire de l'art, d'histoire de la littérature et de la philosophie, de sociologie historique, ainsi que la rubrique « Mémoires, témoignages, documents et recueils de sources ».

xx^e et xxi^e siècles, lesquels portent surtout sur une période particulière : la Seconde Guerre mondiale, laquelle compte pour 20 ouvrages, soit 2% de la bibliothèque scientifique.

Figure 3. Répartition des ouvrages à dimension diachronique entre les grandes périodes historiques.



Cette bibliothèque est donc bien le reflet d'une culture historique particulière, académique, professionnelle, spécialisée. Elle laisse cependant aussi sa place à d'autres formes de rapport culturel au passé. Le goût de l'histoire ne passe en effet pas seulement par la possession et la lecture d'ouvrages universitaires : un quart de la bibliothèque est ainsi composée d'ouvrages à diégèse historique dont le propos peut sembler parascientifique, ainsi *La Balade nationale*, premier volume de *l'Histoire dessinée de la France*, due à la plume de Sylvain Venayre¹⁰, ou encore *La Révolution française*, album publié en 1984 dans la collection « Les jours de l'Histoire » chez Casterman, « collection dirigée par Michel Pierre, agrégé d'histoire¹¹ ». Ce dernier volume témoigne aussi de la subsistance en cette bibliothèque de traces d'anciennes façons d'envisager l'histoire, celles de l'enfance et de l'adolescence. Je passerai rapidement sur ces éléments qui ne constituent pas le cœur de l'exercice et n'intéressent finalement pas grand monde. Mais j'en parlerai, malgré tout, pour que le témoignage soit complet sur la façon dont peut se faire la genèse d'une culture historique académique, jamais totalement dégagée de l'influence des formes premières de pratiques de lecture historique, dont la persistance dans une bibliothèque d'historien professionnel peut sembler quelque peu « honteuse »...

¹⁰ Bibliothèque personne (désormais Bib. pers.) : Sylvain Venayre, Étienne Davodeau, *La Balade nationale*, Paris, Éditions La Découverte / La Revue Dessinée, « Histoire dessinée de la France », 2017.

¹¹ Bib. pers. : Michaël Welphy, Hervé Luxardo, *La Révolution française*, [Paris], Casterman, 1984.

Cet aspect formera la première partie du propos. J'en viendrai ensuite aux éléments de cette bibliothèque – les plus nombreux – révélateurs de mon activité de chercheur et d'enseignant, une bibliothèque de travail donc, « studieuse ». Elle est le reflet de l'orientation scientifique de mon rapport à l'histoire, essentiellement dirigé vers l'histoire culturelle, spécialité dont je me réclame. Enfin j'aborderai en troisième partie un élément peu présent dans ma bibliothèque, mais pourtant central dans mon parcours d'enseignant-chercheur – et ici cette bibliothèque peut sembler « trompeuse ». Il s'agit des diverses formes de mon engagement pédagogique, des lectures aux cours en passant par l'encadrement. J'épargnerai aux lecteurs et aux lectrices éventuelles de ce mémoire de synthèse la description de mes (trop nombreuses) activités administratives : elles sont aujourd'hui le quotidien de bon nombre de collègues, le problème de leur inflation discontinue est connu et rebattu et leur évocation s'avérerait sûrement aussi ennuyeuse que ces activités elles-mêmes, dont le *curriculum vitae* proposé en annexe donne par ailleurs une présentation synthétique.

1. Honteuse bibliothèque ? Géologie d'une culture historique et professionnelle

Ainsi que j'ai cherché à l'expliquer dans la partie conclusive de mon mémoire inédit, la culture historique d'un individu n'est jamais fixée : elle évolue tout au long des âges de la vie et, tel le fleuve déposant au fond de son lit les couches successives des éléments minéraux qu'il charrie au long de son cours, elle fait s'accumuler dans les bibliothèques, au fil des lectures et des expériences, autant de strates qui viennent se superposer, se recouvrir, se contredire parfois, sans jamais s'effacer totalement les unes les autres. En fouillant au plus profond de cet appareil stratigraphique, là où les dépôts, plus anciens, se sont au fil des années érodés, usés par le poids toujours plus pesant des apports ultérieurs, on peut tenter de reconstituer les premiers éléments d'une culture historique : moins celle de la compréhension du passé dans sa profondeur temporelle que de la découverte de ce qu'il fut, et de comment il le fut.

De l'Olympe aux Tuileries : empirisme d'une première culture historique

1° Une passion première et sans lendemain pour les mythes grecs

Je crois n'avoir jamais été vraiment intéressé par le vivant. Du plus loin que je me souviens de mes passions premières, je n'ai guère porté mon regard que sur des choses inertes, ou disparues depuis longtemps. Fasciné comme bon nombre d'enfants par les dinosaures, intrigué par les vieilles pierres, j'ai sûrement nourri d'abord une âme de paléontologiste et de minéralogiste. De premiers livres, richement illustrés, pour certains toujours conservés, ont contribué à entretenir cet engouement, avant que la découverte des Grecs et de leurs mythes en classe de 6^{ème} ne vienne entraîner une réorientation nette de mes centres d'intérêt. J'ai passé une grande partie de ma préadolescence à me passionner pour la mythologie, à coup là encore d'ouvrages de vulgarisation plus ou moins savante. *La Mythologie grecque et romaine* éditée par Nathan, fut longtemps mon livre de chevet et marqua profondément mon imaginaire, au point que je conserve encore aujourd'hui précieusement cet ouvrage malgré son cartonnage et sa reliure quelque peu usés¹². Aux dessins de l'illustrateur se joignent photographies et reproductions d'œuvres d'art, et ce bel ouvrage fut sûrement le premier à ancrer en moi une culture non seulement cognitive mais visuelle d'une période du passé, qui devait rendre d'autant plus émouvante ma découverte, bien plus tardive, de certains sites historiques et archéologiques, de l'Acropole aux Forums impériaux. Il me faut toutefois

¹² Bib. pers. : Rémi Simon (texte), Jean-Paul Colbus (ill.), *La Mythologie grecque et romaine*, Paris, F. Nathan, 1984 [ouvrage acquis par don familial à Marseille en 1986].

aussi me souvenir du rôle joué en la matière par mes manuels scolaires¹³, et surtout par la fascinante collection aux couvertures rouges et aux riches illustrations de la « Documentation scolaire » des éditions Arnaud.

Ce goût juvénile pour la mythologie et ses charmes n'a pas dépassé l'adolescence : jamais, alors que ma vocation d'historien se confirmait, il n'a été question de devenir antiquisant – malgré une initiation au grec ancien et au latin au collège, la barrière des langues anciennes a toujours constitué un insurmontable obstacle. L'histoire ancienne aujourd'hui ne représente que 4,6% du volume de ma bibliothèque historique, et n'est essentiellement présente que sous la forme d'ouvrages acquis à l'occasion de mes études, par contrainte donc plutôt que par choix, même si l'histoire de la Grèce ou de la Rome antique ont pu susciter mon intérêt par bien des aspects. Encore récemment, je lisais avec intérêt le passionnant *Bateau de Palmyre* de Maurice Sartre ou la biographie de Périclès par Vincent Azoulay¹⁴. Mais ces lectures sont ponctuelles, motivées surtout par une forme de curiosité historiographique et une nécessité d'actualisation, et n'ont rien à voir avec l'intérêt que j'éprouvais dans ma prime jeunesse pour l'Antiquité. C'est qu'entre ma culture historique de pré-adolescent et celle de l'étudiant que j'étais devenu, les dieux de l'Olympe avaient vite été balayés par d'autres.

2° Génération Bicentenaire

Les hasards de la démographie m'ont fait aborder le programme d'histoire de 4^{ème} en 1989, et à l'évocation scolaire de la Révolution s'ajouta alors l'engouement médiatique du Bicentenaire. Je me passionnai dès lors pour cette période, et ma bibliothèque garde trace de cet engouement d'adolescent. À côté de quelques bandes-dessinées¹⁵, du visionnage maintes fois répété de films comme *La Révolution française* ou de téléfilms comme *L'Été de la Révolution*¹⁶, et de la collection d'objets et *goodies* en tous genres produits à l'occasion de l'événement, la lecture avide de la *Chronique de la Révolution*¹⁷, publiée par Larousse dans sa collection emblématique de vulgarisation, combla pendant des mois – des années – mon goût pour les mille péripéties de cette décennie matricielle, savamment mises en scène, en titres et en images par le livre dirigé par Jean Favier et auquel contribuèrent Évelyne Lever, Guy Chaussinand-Nogaret ou encore Anthony Rowley. Pleinement inscrite dans une culture historique médiatique, cette approche de la Révolution n'avait

¹³ Je conserve encore aujourd'hui un manuel de l'école primaire (A. Bonifacio et P. Maréchal, *Histoire de France. Cours moyen 1^{ère} année*, Paris, Librairie Hachette, 1964) très illustré et largement caviardé à coups de ciseaux par certain pré-adolescent soucieux de se constituer une banque d'images... Un manuel de 6^e, de la collection Isaac chez Hachette subsiste également dans mes rayonnages, mais je crois me souvenir que ce n'est pas celui que nous utilisions en classe, et que j'avais dû le récupérer lors d'un grand nettoyage du CDI du collège, avec toujours la même idée de disposer d'une banque d'images à réutiliser – nous étions, rappelons-le, bien des années avant l'arrivée d'Internet.

¹⁴ Bib. pers. : Vincent Azoulay, *Périclès. La démocratie athénienne à l'épreuve du grand homme*, Malakoff, Dunod, « EKHO », 2020 (2010) [ouvrage acheté et lu du 5 au 22 sept. 2021] ; Maurice Sartre, *Le Bateau de Palmyre. Quand les mondes anciens se rencontraient. VI^e siècle av. J.-C./VI^e siècle ap. J.-C.*, Paris, Tallandier, 2021 [ouvrage acheté et lu au début de l'année 2021].

¹⁵ Bib. pers. : M. Welphy, H. Luxardo, *La Révolution française*, ouv. cité ; Jean-Marie Ruggieux, Georges Castellar, Michel Laurence, *Histoire de la Révolution française*, Paris, Éditions Atlas, 1984, 4 vol. ; Hervé Luxardo (texte), Pierre Probst (ill.), *Au temps de la Révolution française*, Paris, Hachette, « La Vie privée des hommes », 1987 [ouvrages achetés en librairie à Marseille vers 1989-1990].

¹⁶ Bib. pers. : *La Révolution française*, réal. Robert Enrico et Richard T. Heffron, 1989, 324 minutes ; *L'Été de la Révolution*, réal. Lazare Iglesis, 1989, 90 minutes.

¹⁷ Bib. pers. : Jean Favier (dir.), *Chronique de la Révolution*, Paris, Éditions Jacques Legrand S.A./Larousse, 1988.

rien de scientifique, et se faisait sans aucune espèce de conscience des débats historiographiques qui faisaient rage alors dans l'organisation de la commémoration.

Pour autant, ce fut aussi à cette occasion que je commençais à effectuer un premier travail de recherche bibliographique, avec les maigres moyens fournis par mes étagères de jeune garçon. Dépassant les ouvrages illustrés et de vulgarisation, c'est à cette époque que j'ai acquis les premiers ouvrages « sérieux », dont la lecture du reste s'avérait parfois difficile, et ressemblait le plus souvent à du butinage. Les achats se faisaient quelque peu au hasard, et sans aucune conscience des enjeux historiographiques : ainsi l'ouvrage *La Révolution française* de François Furet et Denis Richet¹⁸ côtoie-t-il encore aujourd'hui dans ma bibliothèque le dictionnaire de Jean Tulard, Jean-François Fayard et Alfred Fierro¹⁹ – de Soboul et consorts, je ne devais apprendre l'existence que bien plus tard... Il fallait compter aussi sur les cadeaux de mes proches, guère plus informés que moi et dont la succession aboutissait à une bibliothèque de bric et de broc, sans grande cohérence thématique – combien de ces ouvrages n'ai-je en fait jamais véritablement utilisés ou même ouverts²⁰ ? Cette première bibliothèque sur la Révolution, acquise sans grand discernement, a été depuis rééquilibrée grâce à des lectures inspirées par une culture historique toujours tournée vers cette période, dans laquelle je ne me suis pas spécialisé et dont je ne saurais donc maîtriser l'ensemble des enjeux, mais une culture davantage mûrie néanmoins, et alimentée par des auteurs comme Michel Vovelle, Patrice Gueniffey, Timothy Tackett ou Hervé Leuwers²¹. Une quinzaine d'ouvrages sur cette période figurent aujourd'hui dans ma bibliothèque, soit moins de 2% de l'ensemble des ouvrages à dimension historique.

C'est donc dans ces ouvrages de vulgarisation ou de synthèse quelque peu orientée, que je commençais mes premières investigations et tentatives de synthèse, tel un lexique des surnoms donnés aux révolutionnaires ou une liste – restée fort incomplète – des députés aux États-généraux. Je n'avais alors pas même idée qu'on put trouver une telle liste, déjà établie, dans des ressources dont j'ignorais même l'existence, et, bien sûr, Internet n'était même pas encore à l'ordre du jour. J'avais donc une quinzaine d'années quand je commençais à vouloir dépasser les livres en ma possession pour compléter le savoir qui s'y trouvait et le réarranger à ma manière. Balbutiements adolescents d'une vocation de chercheur en même temps que d'enseignant : c'est – quelle banalité !

¹⁸ Bib. pers. : François Furet, Denis Richet, *La Révolution française*, Paris, Fayard, 1973 [ouvrage acquis à Marseille en 1989 ou 1990].

¹⁹ Bib. pers. : Jean Tulard, Jean-François Fayard, Alfred Fierro, *Histoire et dictionnaire de la Révolution française 1789-1799*, Paris, Robert Laffont, « Bouquins », 1987 [ouvrage acquis à Marseille en 1989 ou 1990].

²⁰ Bib. pers. : Pierre Rézat, *Les Journaux de 1789. Bibliographie critique*, Paris, Éditions du CNRS, 1988 ; Jean-Pierre Biondi, François Zuccarelli, *16 Pluviôse an II. Les colonies de la Révolution*, Paris, Denoël, 1989 [ouvrages acquis par don à Marseille en 1989 ou 1990].

²¹ Bib. pers. : Michel Vovelle, *La Révolution française 1789-1799*, Paris, A. Colin, « Cursus », 2011 [manuel acquis en librairie à Paris et lu en 2014 dans le cadre de la préparation de la question d'histoire contemporaine du CAPES sur « Citoyenneté, république, démocratie en France de 1789 à 1899 »] ; Patrice Gueniffey, *Le Dix-Huit Brumaire. L'épilogue de la Révolution française (9-10 novembre 1799)*, Paris, Gallimard, « Folio », 2008 [ouvrage lu pendant le confinement du printemps 2020] ; Timothy Tackett, *Le Roi s'enfuit. Varennes et l'origine de la Terreur*, trad. Alan Spiess, Paris, La Découverte, 2007 [ouvrage acheté en librairie à Paris et lu en 2021] ; Hervé Leuwers, *Robespierre*, Paris, Pluriel, 2016 [ouvrage acheté en librairie à Paris et lu à l'été 2018... au bord d'une piscine dans les environs d'Albi].

– par la magie du verbe charismatique d’un professeur d’Histoire que naquit en moi l’envie de l’enseigner²².

3° Une culture historique peu tournée vers le Moyen-Âge et l’époque moderne

De cette première culture historique, celle du temps de l’immaturité intellectuelle, restent aujourd’hui peu d’ouvrages sur d’autres périodes que l’Antiquité ou la Révolution. La répartition des différentes époques dans l’économie générale de ma bibliothèque témoigne d’un déséquilibre structurel et semble encore aujourd’hui le reflet déformé des premières orientations de ma passion historique (fig. 3, ci-dessus). Le Haut Moyen-Âge fit un temps l’objet de toutes mes attentions, mais tardivement : j’étais alors déjà étudiant. Le cours que donnait Jacques Paul à Aix-en-Provence sur l’Europe carolingienne, complété par la lecture de Pierre Riché ou Robert Folz, et par celle, faite par plaisir, de *l’Histoire des rois francs* de Grégoire de Tours²³, me firent un moment pencher vers l’idée de me spécialiser vers cette période. Ce ne fut qu’une simple passade cependant, moins durable que celles pour la mythologie ou 1789 : l’époque médiévale ne compte aujourd’hui que pour à peine 3,3% de ma bibliothèque historique, laquelle ne s’est étoffée, concernant cette période, comme pour l’histoire ancienne, que par l’obligation plus ou moins enjouée d’acquérir des ouvrages dans le cadre de mes études d’histoire. L’imaginaire médiévaliste n’a jamais eu prise sur moi, sous quelque forme que ce soit ; si je dois lire, pour le plaisir, des ouvrages sortant de ma période de spécialité, c’est rarement que je me dirige vers le Moyen-Âge – et je passe sur les malheureuses tentatives de comprendre l’histoire byzantine, malgré des lectures plutôt curieuses sur cet univers historique-là²⁴.

Un peu plus étoffée, la liste des ouvrages de ma bibliothèque portant sur l’époque moderne ne saurait cependant conduire à surestimer mon intérêt pour cette période, qui n’a jamais été que fort médiocre ; pas plus que les joutes et les armures des chevaliers, les drames sanglants des Guerres de religion ou les fastes de Versailles n’ont jamais véritablement suscité mon engouement. Une quarantaine d’ouvrages portent spécifiquement sur les XVI^e - XVIII^e siècles, chiffre gonflé par le nombre relativement important d’ouvrages d’histoire de l’art portant sur la période de la Renaissance (un cinquième de cet ensemble)²⁵. La question a pu se poser, avant d’entrer en maîtrise, d’un choix de sujet sur le XVIII^e siècle, mais la question fut vite résolue, et par la négative, les perruques poudrées des aristocrates des Lumières devant dès lors s’incliner, comme elles l’avaient

²² Je me dois ici de rendre hommage à trois professeurs, à commencer par M. Orsoni, mon professeur d’Histoire-Géographie en 4^e et 3^e, qui joua un grand rôle dans cette vocation ; ainsi qu’à Mme Bourrilly, professeure de Lettres classiques, animatrice enthousiaste du « club de grec », qui fit beaucoup dans ma découverte de la culture classique. Tous deux enseignaient alors au collège Darius-Milhaud de Marseille. M. Battaglio, professeur de français du feu lycée Michelet de cette même ville, me fit, de son côté, véritablement découvrir et apprécier la littérature, et particulièrement – passionnément – celle du XIX^e siècle, à coups de « bibliothèque idéale » et de Lagarde et Michard.

²³ Bib. pers. : Pierre Riché, *Les Carolingiens. Une famille qui fit l’Europe*, Paris, Hachette, « Pluriel », 1983 ; Robert Folz, *Le Couronnement impérial de Charlemagne 25 décembre 800*, Paris, Gallimard, « Folio », 1989 (1964) ; Erich Auerbach (éd.), J. J. E. Roy (trad.), *L’Histoire des rois francs par Grégoire de Tours*, Paris, Gallimard, « L’aube des peuples », 1992 (1968) [ces trois ouvrages acquis à Marseille durant l’année universitaire 1994-1995].

²⁴ Bib. pers. : Michel Kaplan, *Tout l’or de Byzance*, Paris, Gallimard, « Découvertes », 1991 [ouvrage acquis je crois à l’occasion de la préparation de la question d’agrégation sur les chrétientés orientales en 1997-1998] ; Michel Kaplan, *Pourquoi Byzance ? Un empire de onze siècles*, Paris, Gallimard, « Folio », 2016 [ouvrage acheté et lu en 2020 ou 2021].

²⁵ L’époque moderne représente 5% de ma bibliothèque purement « historique », mais 15% des ouvrages d’histoire de l’art – Renaissance oblige.

fait deux siècles plus tôt, devant la puissante séduction qu'exerçait alors sur moi le siècle des chapeaux hauts-de-forme et des robes à crinoline.

4° Conversion au Second Empire

L'entrée à l'université d'Aix-Marseille (1993), le traditionnel cours d'histoire du XIX^e siècle, alors assuré avec brio et humour par notre collègue Éric Vial, la poursuite de la découverte gourmande, vorace même, entamée au lycée, des Rougon-Macquart, donnèrent, au cours de mes trois années de premier cycle, un pli définitif à mon ambition historienne et à ma mue dix-neuviémiste. Ce serait cette époque-là, et nulle autre. Encore peu au fait alors – décidément – des précautions à prendre en matière d'historiographie, je dévorais le *Napoléon le Grand* de Philippe Séguin, emprunté à la bibliothèque universitaire d'Aix-en-Provence. Mon goût se précisait alors, entre cette apologie bien menée et les romans de Zola, pour la période du second Empire. Intérêt encore mal dégrossi, peu scientifique, pour une période fascinante, faite des bals aux Tuileries, d'avenues haussmanniennes, et de locomotives fumantes. Il devait se confirmer, se préciser et devenir plus rigoureux, d'un point de vue bibliographique, dans les années suivantes, celles de la maîtrise et du DEA avant tout, périodes de lectures davantage orientées vers des ouvrages et des auteurs dignes d'un étudiant déjà avancé dans ses études : la biographie de Napoléon III par Louis Girard, et celle d'Eugénie par William H. C. Smith, ainsi que la contribution d'Alain Plessis à la collection de la « Nouvelle Histoire de la France contemporaine » des éditions Seuil, portant sur la période 1852-1871²⁶. Avec l'achèvement du premier cycle universitaire et l'initiation à la recherche dans le cadre de la maîtrise et de DEA se faisait la transition d'une culture historique première, empirique et de divertissement, vers une seconde – sûrement définitive dans ses contours les plus larges –, académique et professionnelle.

Vers une culture historique académique : l'apprentissage empirique de la recherche sous l'égide de Victor Duruy

1° En marche vers la thèse : une culture historique professionnelle en formation

Mon goût pour le XIX^e siècle devait se confirmer après mon arrivée à l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines en 1995. Je la rejoignais pour y effectuer ma troisième année (alors appelée « Licence ») après la réussite de mon « DEUG » à Aix-en-Provence. Cette année 1995-1996 devait marquer le début d'un compagnonnage, long, bien qu'irrégulier, avec l'équipe enseignante d'un département que je rejoindrais plus tard, comme vacataire puis comme titulaire. Une rencontre, bien sûr, devait marquer durablement cette dernière année de premier cycle universitaire, celle de Jean-Yves Mollier, dont les enseignements d'initiation à la recherche en histoire du livre et de l'édition furent l'occasion de découvrir ce champ historiographique, que je n'avais jamais exploré. C'est dans ce cadre que je pus effectuer mes premières vraies recherches en archives – je mets de côté mes travaux personnels de généalogie familiale, qui m'avaient toutefois au moins déjà familiarisé avec les Archives départementales de Paris et certaines logiques méthodologiques. Je me souviens parfaitement de ce premier travail, consacré au contrôle des revues et aux archives de la série F/18, comme des émotions ressenties au moment de découvrir ces vieux documents et de cette impression qu'un immense continent s'ouvrait à moi. Je pense avoir compris ce jour-là, au contact, pour la première fois, des documents bruts, ce qu'était véritablement, ou en tout cas ce que pouvait être le savoir historique, jusqu'à quel degré de détails il pouvait descendre, et à quel point ces détails, bien loin d'être trop pointus ou infimes pour être véritablement intéressants, pouvaient au contraire sembler signifiants de phénomènes plus larges. Si

²⁶ Bib. pers. : Louis Girard, *Napoléon III*, Paris, Fayard, « Pluriel », 1986 ; William Smith, *Eugénie impératrice des Français*, Paris, Bartillat, 1998 [ouvrages lus à la fin des années 1990] ; Alain Plessis, *De la fête impériale au mur des fédérés 1852-1871*, Paris, Seuil, « Points Histoire », 1979 [ouvrage lu et intégralement fiché à l'été 1996].

j'étais depuis longtemps résolu à faire de l'Histoire mon métier, je compris seulement cette année-là en quoi ce métier devait vraiment constituer. Et loin de m'en détourner, cette prise de conscience ne me rendit que plus passionnante la perspective qui s'ouvrait à moi.

Si le « goût de l'archive » naquit en moi à ce moment-là, ce ne fut pas avec la sensation charnelle d'un Georges Duby délaçant avec fébrilité les peaux doucereuses de ses vieux parchemins, ni à la manière hallucinée et presque envoûtée d'un Michelet croyant voir se lever les morts dans les travées obscures des Archives royales. Nous étions alors à la fin du xx^e siècle et les premières archives que j'eus à consulter étaient... microfilmées ! Il m'est arrivé bien souvent depuis de ressentir, à l'ouverture d'un carton, le léger souffle de l'air qui s'en échappe, où se mêle cette odeur si rassurante du vieux papier en même temps que la fraîcheur rapportée des entrepôts bien protégés de la chaleur du soleil. J'ai ressenti et ressens toujours autant de satisfaction à constater, à la fin d'une séance aux archives, la fine couche de poussière accumulée au bout de mes doigts – signe en général d'une journée très productive, dont on peut être content. Mais pour cette première vraie séance de recherche, mes sensations ne furent ni mystiques, ni sensuelles : elles furent surtout sonores, car je découvris alors l'inquiétant vrombissement de la lourde machine à qui l'on demande de rembobiner le microfilm, et les clacs secs et retentissants des touches servant à le faire avancer et reculer. On a fait mieux, depuis, pour la sérénité de ces temples de la recherche.

Cette première expérience, peu satisfaisante sur le plan des sens, l'était en revanche parfaitement d'un point de vue intellectuel. Je me passionnai véritablement pour le sujet et surtout pour la méthode historique (confronter les archives à la bibliographie, organiser tout cela en un plan logique et synthétique). Encore ne me rendais-je pas compte du rôle que devait jouer cette première recherche sur la suite de ma carrière et – pardon pour cette grandiloquence – de ma vie. L'une des revues dont il s'agissait d'étudier le dossier pour cet exercice n'était autre que la *Revue de l'Instruction publique*, organe de la société de Louis Hachette dont Jean-Yves Mollier terminait alors de rédiger la biographie. Durant mon exposé, je m'amusais à expliquer à un auditoire sûrement bien moins convaincu de l'intérêt de la chose, le changement radical que devait connaître le rapport des autorités impériales à la *Revue* du libéral Hachette à partir du moment où l'un des auteurs clés de la maison d'édition devenait ministre de l'Instruction publique. Il s'agissait bien sûr de Victor Duruy, dont le nom ne m'était pas inconnu puisque j'avais dû apprendre à le retenir dans le cadre d'un cours d'histoire de l'éducation suivi en deuxième année de DEUG à Aix-en-Provence. Son évocation amena Jean-Yves Mollier à dire toute l'importance que ce ministre de Napoléon III avait pu avoir pour l'histoire de l'éducation, et à regretter qu'aucun travail digne de ce nom ait encore été réalisé sur sa vie et son œuvre. On imagine aisément la suite. À l'époque je souhaitais travailler sur la période du second Empire – peu important, à vrai dire, la thématique. Entre ce moment et la rentrée suivante, une fois balayées d'autres idées de recherches, notamment sur la fête impériale, ce thème fut acté comme sujet de mon mémoire de maîtrise. Il m'occupa toute l'année suivante. Je le laissais de côté ensuite, le temps de passer le CAPES et l'Agrégation. Après cette année d'interruption, je rouvrais le dossier dans le cadre de mon DEA, simple marche-pied vers une thèse soutenue en 2003 et intitulée : *Une histoire du XIX^e siècle : la biographie de Victor Duruy (1811-1894)*.

2° Retour sur la thèse : une culture scientifique encore inaboutie ?

Avec le recul, j'ai pu être amené à regretter, dans ce travail de thèse, de n'avoir pas suffisamment problématisé mon propos, produisant une thèse peut-être trop érudite, et sûrement trop longue. C'est sans doute la preuve d'une culture historique universitaire manquant encore de maturité, même en fin de doctorat, quant à la façon dont on peut se représenter un travail de thèse. Il est difficile de le faire à ce niveau, mais il est nécessaire d'être capable de relativiser un tel travail : l'idée d'un traitement exhaustif de mon sujet était en partie erronée, mais les conditions de

réalisation de ce mémoire, alors que j'étais en poste à plein temps en lycée, ne me permirent pas de prendre le recul nécessaire et d'avoir les échanges entre pairs qui auraient sûrement permis de mettre davantage en perspective mon travail. Je restais en définitive tributaire d'une culture historique encore peu portée à la réflexion épistémologique, en dépit de nombreuses lectures et d'une réflexion approfondie notamment sur l'intérêt réaffirmé de la biographie. J'aurais sûrement mieux saisi les enjeux de la chose à la lecture de l'ouvrage de François Dosse, hélas paru deux ans après ma soutenance²⁷. J'avais dès le départ bien conscience de la nécessité d'éviter toute approche « héroïque », et envisagé de tourner ce travail vers l'approche « modale », ainsi qu'en témoigne le titre choisi : *Une histoire du XIX^e siècle. La biographie de Victor Duruy* – titre dont le sens ne fut d'ailleurs pas forcément compris à l'époque, j'en veux pour preuve la réaction d'un des membres du jury jugeant l'emploi de l'article « la » quelque-peu prétentieux, car pouvant laisser penser que j'indiquais par là prétendre à l'écriture de la biographie définitive du personnage.

Ce qui manquait le plus en définitive, c'était la dimension « herméneutique », l'idée de déconstruire l'image de Victor Duruy telle qu'elle avait pu se constituer tout au long de sa vie. L'enjeu était important : il avait fait l'objet, dès son vivant, d'un processus de sacralisation qui, s'il n'avait pas empêché les critiques, avait surtout conduit à une sorte de panthéonisation de sa figure par toute une génération de réformateurs, d'historiens et de politiques, anciens élèves fidèles et/ou partageant ses convictions en matière d'éducation ou d'historiographie. J'avais bien perçu cette dimension, en ne lui accordant cependant qu'une place mineure, et surtout tardive dans la thèse, alors qu'il aurait sûrement été plus intéressant d'en exposer les enjeux dès le départ, voire de s'en servir de base pour la problématisation et l'organisation du plan. Dont acte, on ne refait pas l'histoire, et pour rien au monde je ne referais ma thèse... Laquelle a permis du reste, je pense, un certain nombre d'apports.

J'ai ainsi pu en partie déconstruire la figure de « fils de ses œuvres » que Victor Duruy avait cherché à se donner dans ses émoires, en montrant comment il avait pu capitaliser sur l'ascension sociale connue par son père au début du siècle. En reconstituant les différentes étapes de sa carrière au sein de l'Université, de l'École normale supérieure au ministère de la rue de Grenelle, je me suis aussi efforcé de reconstituer sa pratique pédagogique, dressant ainsi le portrait de ce que c'était qu'être professeur d'histoire dans le deuxième tiers du siècle – ici, bien sûr, c'était le professeur d'histoire-géographie du début du XXI^e qui avait la main sur le choix des thématiques abordées.

J'ai eu à cœur également de proposer une redécouverte de son œuvre d'historien : c'est celle d'un épigone des romantiques (c'est d'ailleurs le titre d'un de mes chapitres), mais dont l'intérêt réside dans le fait qu'il fut emblématique de la pensée historique dominante de son temps, et dans celui qu'il produisit une œuvre de « vulgarisation » et scolaire assez importante par son influence – ce que j'ai pu davantage préciser depuis en étudiant le cas spécifique de son *Histoire de France* dans *l'Histoire d'un livre*. Surtout, j'ai pu montrer à quel point il avait joué un rôle charnière, entre les romantiques et les méthodiques, entre Michelet et Lavis, de la même façon qu'il avait constitué une sorte de chaînon manquant, dans le domaine de la politique scolaire, entre la monarchie de Juillet et la troisième République, entre Guizot et Ferry.

À propos de son ministère, justement, dans la lignée d'une précédente étude produite par Jean Rohr, datant cependant de la fin des années 1960²⁸, et d'une autre due à une historienne américaine

²⁷ François Dosse, *Le Pari biographique : écrire une vie*, Paris, La Découverte, 2005.

²⁸ Bib. pers. : Jean Rohr, *Victor Duruy, ministre de Napoléon III. Essai sur la politique de l'instruction publique au temps de l'Empire libéral*, Paris, LGDJ, 1967 [ouvrage acheté en librairie d'occasion à la fin des années 1990].

mais non traduite en français²⁹, j'ai pu proposer un tour d'horizon assez complet, en dépassant le seul cadre de ses réformes les plus emblématiques et les plus connues (loi de 1867 sur l'enseignement primaire, enseignement secondaire féminin, création d'un enseignement spécial...) pour montrer aussi comment son ministère avait pu représenter un tournant dans la prise de conscience par l'opinion de la nécessité et de la légitimité de l'intervention de l'État dans le domaine éducatif, et de quelle façon il avait œuvré, justement, grâce à une communication relativement moderne, à cette sensibilisation de l'opinion publique – aspect là encore approfondi ultérieurement dans le cadre d'un article paru en 2010 dans la revue *Histoire de l'éducation*³⁰.

Je me suis aussi amusé à écrire un chapitre de « pure » histoire politique, en racontant la chronique de son ministère. Hasard des calendriers, je me souviens avoir rédigé cette partie de mon mémoire de maîtrise au printemps 1997, alors que les médias tournaient en boucle sur le psychodrame politique ayant suivi la dissolution surprise de l'Assemblée nationale par le président Jacques Chirac, et devant conduire à la formation du gouvernement de « Gauche plurielle » de Lionel Jospin. Supputations sur la future équipe, hypothèses sur les noms des ministres, paris sur les équilibres politiques... : cela faisait directement écho aux rumeurs qui avaient circulé dans la presse parisienne, à l'été 1869, après la poussée libérale aux élections législatives. Bel exemple de concordance des temps qui m'avait donné envie d'approfondir la chose à l'occasion de ma thèse. Au-delà cependant de l'intérêt de rédiger un véritable récit narratif, il s'agissait aussi de montrer la réalité du fonctionnement administratif et politique d'un ministère afin de mieux comprendre le processus des réformes, la relative lenteur de leur aboutissement et les difficultés rencontrées.

À bien des points de vue est ressortie de ce travail une image de Victor Duruy plus complexe que celle qu'on pouvait avoir – ce qui finalement est la preuve, je le dis sans prétention, que ce travail de thèse d'histoire n'aura pas été vain : notre rôle n'est-il pas, avant tout, de rendre compte de la complexité du monde, pour tordre le cou à toutes ces vérités par trop confortables des penseurs à courte vue trop heureux de se satisfaire de simplismes rassurants ? Si j'éprouve aujourd'hui des regrets face au résultat auquel cette thèse a abouti, c'est bien cette prétention à l'exhaustivité, qui m'a en définitive conduit à aborder bien des aspects disparates, au risque de toucher à tout sans être spécialiste de rien, à part bien sûr de l'histoire de l'éducation, à laquelle se rattache principalement, et pour des raisons évidentes, Victor Duruy. Tour à tour élève, professeur, auteur de manuels, inspecteur, ministre, membre des hauts conseils de l'Instruction publique, l'homme et son itinéraire s'inscrivaient résolument dans le domaine de l'histoire de l'éducation, et tout, de mon profil professionnel à mon sujet de recherche, se conjuguaient pour que je m'y inscrive à mon tour. Les choses cependant ne devaient pas se dérouler aussi facilement.

Duruy et l'éducation : les hésitations de l'après-thèse

1° Un historien de l'éducation qui goûte peu l'histoire de l'éducation

Paradoxalement, s'il y a un champ auquel je n'ai jamais vraiment voulu être identifié comme spécialiste, c'est bien celui de l'histoire de l'enseignement, et même de l'éducation, qui ne m'avait jamais véritablement attiré avant la thèse, tant me rebutait la dimension fortement institutionnelle qui m'y apparaissait, peut-être à tort, comme fondamentale. Il m'avait été particulièrement pénible de devoir retenir, dans mes cours d'université, les différentes écoles de pédagogie et les nuances de leurs applications dans les pratiques de classe, tout comme les différents types d'établissement dont

²⁹ Sandra Horvath-Peterson, *Victor Duruy and French Education: Liberal Reform in the Second Empire*, Baton Rouge, Louisiana State UP, 1984.

³⁰ Jean-Charles Geslot, « Communication officielle et marché éditorial. Les publications du ministère de l'Instruction publique des années 1830 aux années 1880 », *Histoire de l'éducation*, 127, 2010, p. 33-55.

l'accumulation successive est depuis le milieu du XIX^e siècle une particularité du système éducatif français, laquelle a tendance à toujours inventer de nouvelles formules pour s'adapter aux besoins de la société, sans forcément supprimer les anciennes structures, produisant une cartographie alambiquée dont j'avais vite renoncé à jamais comprendre les enjeux. Il y avait là un évident biais de représentations, l'histoire de l'éducation était au tournant du siècle en plein renouvellement, sous les efforts conjugués de nombreux chercheurs – certains devant d'ailleurs se retrouver dans mon jury de thèse – mais victime de mes propres stéréotypes j'étais peu enclin à me spécialiser dans ce domaine, dont je ne devais véritablement prendre conscience de l'intérêt et de la diversité des approches que très progressivement, en m'y intéressant par d'autres entrées liées à l'histoire culturelle.

Cette réticence se reflète dans la faible place qu'occupe en définitive l'histoire de l'éducation dans ma bibliothèque, qui pourra étonner de la part d'un biographe de Victor Duruy : 42 ouvrages en relèvent, soit à peine plus de 4% de l'ensemble des titres. Certains y figurent comme livres de référence, qu'il a pu me sembler nécessaire de posséder parce qu'ils pouvaient servir, lors de la rédaction de la thèse ou plus tard, comme le manuel – longtemps incontournable et ô combien utile – d'Antoine Prost³¹, ceux, plus rapides mais plus récents, de Pierre Albertini et Claude Lelièvre³², celui de Pierre Giolitto sur l'enseignement primaire³³ ou encore la vaste synthèse collective de l'*Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France*³⁴. C'est aussi pour cette raison qu'a récemment rejoint mes rayonnages l'*Histoire de l'enseignement en France* de de Jean-Noël Luc, Jean-François Condette et Yves Verneuil³⁵. Mais la présence d'autres ouvrages n'est pas due à un choix positif : il s'agit par exemple d'envois d'auteurs³⁶, ou bien d'éditeurs à des fins de compte rendu³⁷. Les monographies achetées par choix soit ont été acquises au moment de la rédaction de la thèse, et n'ont été utilisées – ponctuellement – que dans ce cadre sans plus servir ensuite³⁸, ou bien l'ont été, plus tard, lorsqu'il

³¹ Bib. pers. : Antoine Prost, *L'Enseignement en France*, Paris, A. Colin, « U », 1968 [achat en librairie d'occasion à Paris au début des années 2000, 21 €].

³² Bib. pers. : Pierre Albertini, *L'École en France XIX^e-XX^e siècle. De la maternelle à l'université*, Paris, Hachette, « Carré Histoire », 1992 [ouvrage acquis à Marseille en 1994-1995 dans le cadre d'un cours d'histoire de l'éducation] ; Claude Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*, Paris, Nathan, « Les Repères pédagogiques », 2002 (1990) [acheté d'occasion en librairie à Paris au début des années 2000].

³³ Bib. pers. : Pierre Giolitto, *Histoire de l'enseignement primaire au XIX^e siècle. L'organisation pédagogique*, Paris, Nathan, « Université, information, formation », 1983 [achat en librairie d'occasion à Paris au début des années 2000, 2,30 €].

³⁴ Bib. pers. : François Mayeur, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France. III : 1789-1930. De la Révolution à l'école républicaine* et Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France. IV : Depuis 1930. L'École et la Famille dans une société en mutation (depuis 1930)*, Paris, Perrin, 2004 (1981) [ouvrages achetés en librairie à Paris vers 2005].

³⁵ Bib. pers. : Jean-Noël Luc, Jean-François Condette, Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France. XIX^e-XXI^e siècle*, Paris, A. Colin, 2020 [ouvrage acheté en librairie à Paris fin 2020].

³⁶ Bib. pers. : Jérôme Krop, *La Méritocratie républicaine. Élitisme et scolarisation de masse sous la III^e République*, Rennes, PUR, 2014 [envoi de l'auteur pour avoir participé à la relecture d'une partie de sa thèse ; exemplaire dédié].

³⁷ Bib. pers. : Stéphanie Dauphin, *Octave Gréard. 1828-1904*, Rennes, PUR, « Histoire », 2016 ; Jean-François Condette, Véronique Castagnet-Lars, Jérôme Krop, Stéphane Lembré (dir.), *Histoire des élèves en France*, Villeneuve d'Ascq, PU du Septentrion, 2020, 2 vol. [envois d'éditeurs pour compte rendu].

³⁸ Bib. pers. : Patrick Cabanel, *La République du certificat d'études. Histoire et anthropologie d'un examen (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris, Belin, « Histoire de l'éducation », 2002 [ouvrage acheté en librairie à Paris en 2002-2003,

s'est agi de compléter ladite thèse pour la publication³⁹. D'autres achetés « au cas où », n'ont en réalité jamais été lus ni même utilisés⁴⁰.

Peu d'achats positifs en histoire de l'éducation, donc, et encore moins de lectures autres qu'obligées : cette partie-là de la bibliothèque est révélatrice – pourquoi s'en cacher ? – du faible intérêt qu'occupe en définitive l'histoire de l'éducation dans ma culture historique. Il n'a pas empêché de nombreuses lectures, nécessaires à la réalisation de la thèse. Je dois ainsi citer les ouvrages classiques de Paul Gerbod qui m'ont été d'une grande aide en plus d'être d'une lecture intéressante. Mais contrairement à d'autres domaines, comme l'histoire du second Empire, je n'ai jamais cherché à me constituer une collection de référence un tant soit peu étoffée dans ce domaine, car jamais je ne me suis projeté dans cette spécialisation. Car, si le règne de Napoléon III était l'un des points de mire de mes ambitions historiennes, un autre champ devait rapidement prendre le pas sur tout le reste : celui de l'histoire culturelle. C'est essentiellement par cet angle là que j'ai pu prolonger après la thèse la recherche sur un personnage dont j'étais encore loin d'avoir fait le tour, et qui n'a jamais véritablement quitté mon horizon de chercheur.

2° Adieu Duruy, adieu ?

« Voici Victor Duruy » : c'est par ces mots, du reste fort affables, que m'accueillit un jour d'audition un membre de comité de sélection dans une université de la banlieue parisienne ; « il faut arrêter avec Victor Duruy et passer à autre chose », devait me dire, en substance, à quelques temps de là, certain collègue bien inspiré. Consacrer une thèse à un personnage présente bien des risques, dont on devrait avertir ceux qui se lancent dans ce genre d'entreprises : celui de rester prisonnier de cette figure tutélaire, dont on fait tour à tour, à votre corps défendant, votre « maître », votre « modèle » ou votre « héros », et auquel on continue irrémédiablement à vous identifier longtemps encore après votre soutenance de thèse.

Depuis ma propre soutenance, Victor Duruy, de fait, ne m'a jamais quitté. J'ai pu ainsi présenter une partie des résultats de mon travail au séminaire du professeur Jean-Noël Luc à la Sorbonne, lequel a eu la gentillesse de m'y inviter à deux reprises en 2004⁴¹ et 2007⁴², et de pousser mon nom pour la programmation de la journée d'études des Archives nationales sur *Les Hommes et les femmes de l'Université* organisée en mars 2008⁴³. Plus récemment, j'ai eu également l'occasion de présenter les enjeux de la biographie du personnage au séminaire de l'ATRHE, à l'invitation de Rebecca

22 €] ; Jean-Pierre Rioux (dir.), *Deux cents ans d'Inspection générale, 1802-2002*, Paris, Fayard, 2002 [idem, 11 €].

³⁹ Bib. pers. : Jean-Noël Luc, *La Statistique de l'enseignement primaire. 19^e - 20^e siècles. Politique et mode d'emploi*, Paris, Economica, INRP, 1985.

⁴⁰ Bib. pers. : Rémy Handourtzet, *Vichy et l'école. 1940-1944*, Paris, Éditions Noésis, 1997 [achat d'occasion à Paris, 9€ - prix originel 150 F.]

⁴¹ Jean-Charles Geslot, « Réformer un système scolaire : l'enquête de l'historien. Victor Duruy, ministre de l'Instruction publique de l'empire libéral, 1863-1869 », Université de Paris IV-La Sorbonne, séminaire *Histoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'éducation*, dirigé par Jean-Noël Luc, 4 décembre 2004 [non publié].

⁴² Jean-Charles Geslot, « La biographie comme approche d'une histoire globale : l'exemple de Victor Duruy », Université de Paris IV-La Sorbonne, séminaire *Histoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'éducation*, dirigé par Jean-Noël Luc, 7 mars 2007 [non publié].

⁴³ Jean-Charles Geslot, « Un demi-siècle de voyage au cœur des archives de l'enseignement : l'itinéraire de Victor Duruy », dans Armelle Le Goff (dir.), *Les Hommes et les femmes de l'Université. Deux siècles d'archives*, Paris, CHAN, Lyon, INRP, 2009, p. 81-97 [actes de la journée d'études des Archives nationales, 10 mars 2008].

Rogers⁴⁴. J'ai aussi participé à des actions de médiation scientifique sur Duruy, à l'occasion du bicentenaire de sa naissance en 2011, comme du centenaire du lycée parisien qui porte son nom l'année suivante. Mais il n'a plus occupé qu'une place minoritaire dans mes préoccupations de chercheur, et lorsque j'ai été amené à travailler de nouveau sur lui, cela a toujours été l'occasion d'approfondir des aspects que je n'avais fait qu'effleurer : ainsi pour l'étude de son rapport à la France et à l'Allemagne tel qu'il apparaît dans son récit de voyage dans ce dernier pays⁴⁵, ou sur les enjeux intellectuels et professionnels liés à ses thèses de doctorat et leur soutenance⁴⁶. Il a servi de base aussi à des études thématiquement décalées ou décentrées, ou il n'est plus qu'un élément parmi d'autres : ainsi pour les caricatures du monde enseignant à l'époque de son ministère⁴⁷, ou pour ses relations intellectuelles et personnelles avec Ernest Lavisse, souvent présenté comme son élève, alors qu'il ne le fut jamais, ou son disciple, ce qu'il n'est qu'en partie⁴⁸.

Il ne fit une rentrée fracassante dans mon activité de recherche qu'au moment de me lancer, en 2017, dans le projet qui devait aboutir à mon *Histoire d'un livre* : alors qu'il me fallait décider quel ouvrage ferait l'objet de cette étude de cas, le choix de *l'Histoire de France* de Victor Duruy s'imposa naturellement car, soucieux de ne pas allonger déraisonnablement le temps consacré à la rédaction de cet ouvrage (limité par les quelques mois d'un CRCT semestriel), je ne pouvais que me rabattre sur l'auteur et l'œuvre que je connaissais le mieux. Pendant dix années cependant, je n'avais plus travaillé sur le fondateur de l'enseignement secondaire féminin et de l'École pratique des hautes études : mes regards s'étaient alors tournés vers d'autres horizons historiographiques, et c'est d'ailleurs par un biais fort différent que j'en revenais à la figure tutélaire de mon doctorat : celui de l'histoire culturelle.

2. Studieuse bibliothèque. Une culture historique académique, ancrée dans l'histoire culturelle

La thématique culturelle concerne, aujourd'hui, le tiers de ma bibliothèque scientifique : ouvrages d'histoire de l'art, approches diverses de la culture comme ensemble d'institutions, de pratiques, de représentations, thématiques de la presse, du livre et de l'édition, des politiques culturelles, des arts, du patrimoine... représentent en tout 280 ouvrages. C'est bien plus que les ouvrages d'histoire politique, militaire, sociale, économique... La part importante de cette

⁴⁴ Jean-Charles Geslot, « Duruy, ce héros ? Enjeux de l'approche biographique en histoire de l'éducation », séminaire *Biographies, prosopographies et réseaux en histoire de l'éducation*, Association Transdisciplinaire pour les Recherches en Histoire de l'Éducation, 18 janvier 2018 [non publié].

⁴⁵ Jean-Charles Geslot, « De part et d'autre du Rhin. Descriptions géographiques et représentations nationales dans les causeries géographiques du voyage franco-allemand de Victor Duruy (1860) », *Belgeo. Revue belge de géographie*, 3 | 2012.

⁴⁶ Jean-Charles Geslot, « L'histoire face aux Empires. Les thèses de Victor Duruy (1853) : préparation, soutenance, polémiques », Journée d'études *Histoires de thèses : autour du projet ès lettres*, Université de Besançon, 23 mai 2022 [non publié, communication visionnable en ligne].

⁴⁷ Jean-Charles Geslot, « L'instruction charivarisée : presse satirique et caricature face aux questions d'éducation sous le ministère de Victor Duruy (1863-1869) », dans Corinne François-Denève (dir.), *La Chaire est triste*, Paris, L'Harmattan, 2017 [actes du colloque organisé par le CORHUM et le CHCSC, septembre 2011].

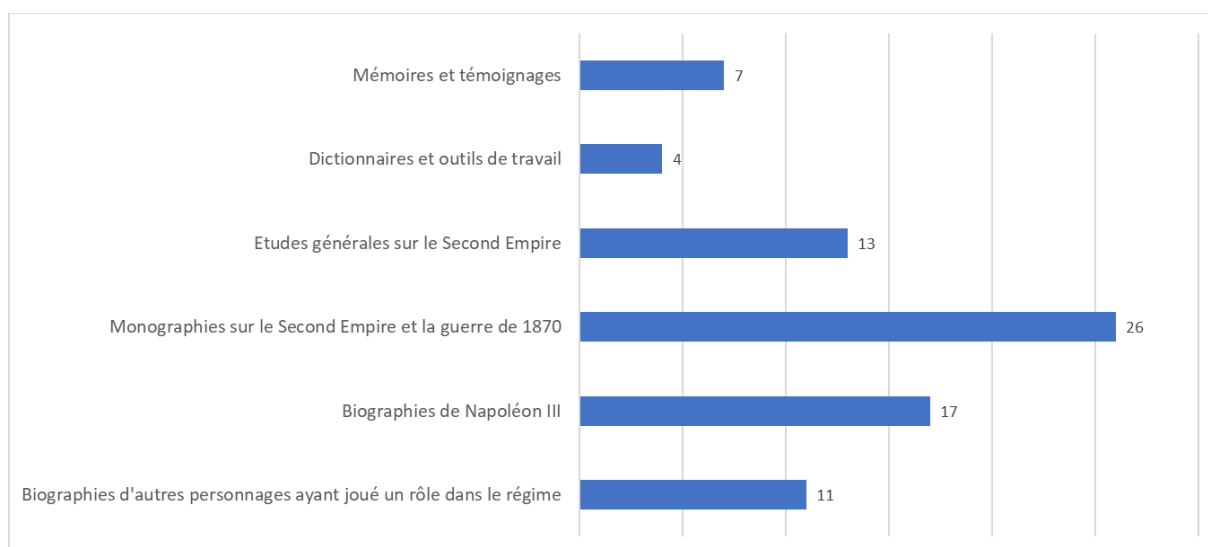
⁴⁸ Jean-Charles Geslot, « L'ami du ministre. Ernest Lavisse et Victor Duruy : une filiation ? », dans *Lavisse : le roman national comme patrimoine scolaire ?*, dir. É. Bourdon, P. Garcia, F. Pernot (dir.), Paris, Les éditions de l'œil/La bibliothèque fantôme, 2016, p. 28-48 [actes de la 5^e journée de l'histoire de La Roche Guyon, organisée par l'Université de Cergy-Pontoise (CICC) et l'Établissement public du château de La Roche Guyon, 15 novembre 2014].

thématique, comme le caractère hétéroclite des approches, témoigne d'une spécialité que je n'ai véritablement commencé à revendiquer qu'au sortir de la thèse, pour des raisons pragmatiques et institutionnelles. Rattaché au Centre d'histoire culturelle des sociétés contemporaines, j'avais senti assez tôt qu'il me fallait, pour mériter cet hébergement scientifique, donner une coloration davantage culturaliste à ma recherche. La thèse sur Victor Duruy n'abordait ce champ que par la tangente. Je n'avais accordé à son œuvre d'historien, à ses relations avec son éditeur, à ses pratiques culturelles, à ses représentations, qu'une place minoritaire dans l'ensemble du travail. J'étais donc bien décidé, dès le départ, à ne pas rester enfermé dans ce champ-là, pour mériter davantage ma place dans le laboratoire qui avait bien voulu m'accueillir. Ce qui me poussa à explorer plusieurs pistes au sein du champ très riche de l'histoire culturelle, non sans d'ailleurs courir à nouveau le risque de la dispersion.

Des crinolines au petit écran : vers une histoire des représentations, entre XIX^e et XX^e siècles

Le choix d'un sujet sur Victor Duruy était, en définitive, le résultat d'une préoccupation encore mal dégrossie d'apprenti historien pour le second Empire. Mal dégrossie, car elle était surtout liée à une image qu'on pourra juger aujourd'hui poussiéreuse, mais qui, au sein d'une culture historique peu académique, pouvait exercer une certaine fascination. Mon intérêt pour cette période n'a jamais cessé, même s'il a pris bien sûr d'autres atours au fur et à mesure de ma progression sur le chemin d'une culture historique plus scientifique. J'ai éprouvé un attachement de jeunesse pour Napoléon III ; il n'est jamais allé, comme chez d'autres, jusqu'à ce qui ressemble bien parfois à de l'adoration – je crois n'avoir jamais adoré aucun personnage historique, mort ou vivant d'ailleurs – et il n'a guère duré non plus : maladivement relativiste, j'ai toujours été conscient de la nature ambivalente du personnage et de son œuvre, et les réticences devant le caractère autoritaire du régime n'ont jamais permis une fascination totale pour l'individu, quels qu'aient pu être par ailleurs ses mérites, ses qualités, et quelque romanesque que puisse paraître son parcours de vie, des Tuileries au fort de Ham, et du trône à l'exil. Il n'en reste pas moins que la passion pour cette période a longtemps duré et dure encore : pas moins de 4% de mes livres concernent soit cette période, soit la figure de Napoléon III, soit des biographies d'acteurs importants du régime.

Figure 4. Répartition des 78 ouvrages concernant le Second Empire ou Napoléon III conservés dans ma bibliothèque.



Cette petite collection de près de huit dizaines d'ouvrages est assez variée, et, pour tout dire, fort inégale. Elle va des ouvrages classiques d'Octave Aubry⁴⁹ et Adrien Dansette⁵⁰ à ceux récents d'Éric Anceau⁵¹ et de Jean-Claude Yon⁵². Des études anciennes, quelque peu désuètes pour celles d'Henri d'Almeiras et de Frédéric Lollier⁵³, ou très orientées pour celles de Jean-Baptiste Barbier⁵⁴, sont complétées par celles, plus actuelles, de Rémi Dalisson ou Thibault Montbabet, toutes deux parues en 2022⁵⁵. Les Mémoires de Maupas⁵⁶ côtoient les pamphlets fameux de Karl Marx et Victor Hugo⁵⁷, et à des approches d'histoire militaire et politique relativement classiques⁵⁸ se joignent des ouvrages plus en phase avec les perspectives plus récentes de l'histoire religieuse⁵⁹, militaire⁶⁰ ou culturelle⁶¹.

⁴⁹ Bib. pers. : Octave Aubry, *Napoléon III*, Paris, Tallandier, « Bibliothèque "Historia" », 1932, 2 vol. [achat en librairie d'occasion à Paris, 30 F] ; *Napoléon III : la conquête du pouvoir*, Paris, Flammarion, 1934 [ouvrage extrait du précédent, achat en librairie d'occasion à Paris] ; *Le Second Empire*, Paris, Fayard, « Les grandes études historiques », 1938 [achat en librairie d'occasion à Paris, 7 €].

⁵⁰ Bib. pers. : Adrien Dansette, *Deuxième République et Second Empire*, Paris, Librairie Arthème Fayard, « Connaissance de l'histoire », 1942 [achat d'occasion à Paris] ; *Louis-Napoléon à la conquête du pouvoir*, Paris, Hachette, « Histoire du Second Empire », 1961 [achat d'occasion à Paris, 12 €] ; *Du 2 décembre au 4 septembre*, Paris, Hachette, « Histoire du Second Empire », 1972 [achat d'occasion à Paris, 150 F].

⁵¹ Bib. pers. : Éric Anceau, *Dictionnaire des députés du Second Empire*, Rennes, PUR, « Collection Carnot », 1999 [achat en librairie à Paris] ; *La France de 1848 à 1870. Entre ordre et mouvement*, Paris, Librairie générale française, « Le Livre de poche », 2002 [achat en librairie à Paris] ; Dominique Barjot, Éric Anceau, Nicolas Stoskopf (dir.), *Morny et l'invention de Deauville*, Paris, A. Colin, 2010.

⁵² Bib. pers. : Jean-Claude Yon, *Les Spectacles sous le Second Empire*, Paris, A. Colin, 2010 ; *Le Second Empire. Politique, société, culture*, Paris, A. Colin, « U », 2012 (2004) [envoi de l'auteur, exemplaire dédié].

⁵³ Bib. pers. : Henri d'Almeiras, *La Vie parisienne sous le Second Empire*, Paris, Albin Michel, 1933 ; Frédéric Lollier, *Les Femmes du Second Empire. La cour des Tuileries*, Paris, Tallandier, 1954.

⁵⁴ Bib. pers. : Jean-Baptiste Barbier, *Mensonges sur le Second Empire ; Outrances sur le Second Empire ; Silences sur le Second Empire*, Paris, diff. La Librairie française, 1959-1962, 3 vol.

⁵⁵ Bib. pers. : Rémi Dalisson, *Au plus près du peuple. Les voyages politiques de Napoléon III*, Paris, Vendémiaire, 2022 [envoi d'éditeur pour compte rendu, lecture prévue à la rentrée 2022] ; Thibault Montbabet, *Une année terrible. Histoire biographique du siège de Paris 1870-1871*, Paris, Passés composés, 2022 [ouvrage acheté en librairie et lu en mai 2022].

⁵⁶ Bib. pers. : Charlemagne-Émile de Maupas, *Mémoires du Second Empire*, Paris, Dentu, 1884 [achat en librairie d'occasion].

⁵⁷ Bib. pers. : Karl Marx, *Le dix-huit Brumaire de Louis Bonaparte*, Paris, Messidor/Éditions sociales, 1984 ; Victor Hugo, *Napoléon le Petit*, Jean Jacques Pauvert éditeur, 1964 [origine inconnue].

⁵⁸ Bib. pers. : Vincent Wright, *Le Conseil d'État sous le Second Empire*, Paris, A. Colin, FNSP, 1972 ; Ronald Zins, *Les Maréchaux de Napoléon III*, Paris, Éditions Horvath, 1996 [deux achats en librairie à Paris].

⁵⁹ Bib. pers. : Jacques-Olivier Boudon, *Paris capitale religieuse sous le Second Empire*, Paris, Cerf, 2001 [achat en librairie à Paris].

⁶⁰ Bib. pers. : Nicolas Bourguinat, Gilles Vogt, *La Guerre franco-allemande de 1870. Une histoire globale*, Paris, Flammarion, « Champs Histoire », 2020 [achat en librairie à Paris, ouvrage lu entre 9 et le 27 sept. 2020].

⁶¹ Bib. pers. : Guy Cogeval, Yves Badetz, Paul Perrin, Marie-Paul Vial (dir.), *Spectaculaire Second Empire*, catalogue de l'exposition du Musée d'Orsay, Paris, Éditions Skira, Musée d'Orsay, 2016 [achat à la librairie du musée d'Orsay à la suite de la visite de l'exposition, octobre 2016].

De quoi cette diversité, dont il n'est ici rendu compte que rapidement, est-elle représentative ? D'une volonté, ancienne, de disposer de ressources bibliographiques suffisantes sur cette période, qui frisa un temps le collectionnisme et entraîna des achats presque compulsifs, en tout cas pas toujours forcément très inspirés, mais motivés par un ancien projet : celui de retracer la grande fresque de l'évolution de la mémoire et de l'image du second Empire depuis Taxile Delord⁶² jusqu'à nos jours. Il y a là une page d'histoire des représentations qui, au vu de l'ampleur prise par l'opposition entre légendes noire et dorée du régime, mériterait plus que les quelques articles ou mémoires de Master consacrés à l'historiographie du régime publiés depuis un demi-siècle, quelle que soit du reste la qualité de ces contributions dispersées⁶³. Quelques études d'ailleurs ont déjà été réalisées, quelques pistes lancées, premiers jalons d'une recherche qui n'attend qu'à être davantage développée⁶⁴.

De mon côté, j'ai entamé après la thèse un travail d'exploration complémentaire de ce terrain. La première occasion en fut le colloque de 2009 sur « Cours princières, palais républicains et lieux de pouvoir sous l'œil de la télévision », avec un travail sur la représentation des Tuileries à la télévision, autour de la problématique de la reconstitution d'un décor perdu⁶⁵. D'autres communications suivirent, sur les représentations du Second Empire à l'écran : dans *Nana* de Jean Renoir (1926)⁶⁶, *Si Paris nous était conté* de Sacha Guitry (1956)⁶⁷, et dans la série télévisée d'Antenne-2, toujours adaptée du roman de Zola⁶⁸. Ces recherches constituaient des pas de côtés méthodologiques, m'obligeant à me faire vingtiémiste en exploitant des sources inconnues du dix-neuviémiste : le cinéma, la télévision et leurs archives, celles de l'ORTF, de l'INA ou de la Cinémathèque, tout autant que la presse qui leur est liée. Cela m'a également permis de m'initier à une analyse des productions

⁶² Taxile Delord, *Histoire du Second Empire (1848-1869)*, Paris, G. Baillière, 1869-1875, 6 vol. [ouvrage non possédé].

⁶³ Pierre Guiral, Émile Témime, « L'historiographie du Second Empire », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 1974, 21-1, p. 1-17 ; Éric Anceau, « Nouvelles voies de l'historiographie politique du Second Empire », *Parlement[s]*, *Revue d'histoire politique*, vol. hors-série 4, n° 3, 2008, p. 10-26 ; Mathilde Denoyer, *Napoléon III et le Second Empire : entre réhabilitation et réévaluation, essai d'historiographie des années 1950 à nos jours*, mémoire de Master, dir. Jean-Claude Caron, Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand, 2006.

⁶⁴ Voir par exemple : Chantal Thibault, *Napoléon III à travers l'imagerie de son temps*, Paris, CNAM, 1977 ; David Chanteranne, « Napoléon III à l'écran », dans *Napoléon III. L'homme, le politique*, dir. P. Milza, Paris, Napoléon III éditions, 2008.

⁶⁵ Jean-Charles Geslot, « A la recherche du palais perdu : comment la télévision a "recréé" les Tuileries », dans *Cours princières, palais républicains et lieux de pouvoir sous l'œil de la télévision*, colloque international organisé par le Centre d'Histoire culturelle des sociétés contemporaines, le Centre de recherches du château de Versailles et l'INA, Versailles, 17-19 septembre 2009 [non publié].

⁶⁶ Jean-Charles Geslot, « Le Second Empire des Années folles : *Nana* de Renoir au prisme d'une histoire des représentations », *Cinéma muet et reconstitution historique*, journée d'études du laboratoire Esthétique, Sciences et Technologies du Cinéma et de l'Audiovisuel, Paris-VIII, 14 décembre 2013 [non publié].

⁶⁷ Jean-Charles Geslot, « Âge d'or pour salles obscures. La représentation du Second Empire dans *Nana* de Jean Renoir et *Si Paris nous était conté...* de Sacha Guitry », *Le Temps des médias*, n° 27, décembre 2016, p. 31-46 [actes de la journée d'études organisée par le French Media Research Group, le CHCSC et le GRIPIC, 12 septembre 2014].

⁶⁸ Jean-Charles Geslot, « L'histoire ignorée : la représentation du second Empire dans *Nana* de Maurice Cazeneuve », colloque *Séries télévisées et histoire*, Université de Limoges, 5 mai 2017 [non publié] ; « Le dix-neuviémiste devant sa télé : regards de chercheur sur une mini-série historique, *Nana* (1981) », Université Paris-Saclay/UVSQ, séminaire de recherche en histoire culturelle et sociale du XIXe siècle, dirigé par Anne-Claude Ambroise-Rendu et Jean-Claude Yon, 3 novembre 2017 [non publié].

d'images animées conçues selon les principes de l'histoire culturelle : moins dans une approche sémiologique ou esthétique que dans une démarche de compréhension des processus de création, diffusion et réception des œuvres, mais aussi, et surtout, dans une perspective d'histoire des représentations, en l'occurrence les représentations du passé dans la culture médiatique du xx^e siècle – premiers éléments, aussi, je le dis de manière rétrospective, d'une réflexion sur l'idée des cultures historiques.

Parallèlement, j'ai pu à plusieurs occasions aborder la thématique de l'histoire des représentations, dans des directions assez différentes, mobilisant des sujets divers et des supports culturels variés : images du corps enseignant dans la presse satirique et les caricatures⁶⁹, appropriation de la temporalité vicennale dans la culture politique⁷⁰, du livre dans les Expositions universelles⁷¹, de la Guerre de Crimée dans les ouvrages historiques grand public⁷², de Marseille dans les guides touristiques⁷³... J'ai eu également l'occasion de réfléchir de façon plus théorique à ces questions lors de la journée d'études sur les stéréotypes organisée par l'école doctorale de Paris I en 2016⁷⁴.

Cependant cet aspect quelque peu exotique de mon activité de recherche est loin d'être central dans mon parcours. Quelques communications, non-publiées, ne sauraient faire de moi un spécialiste de ces questions, ce que confirme du reste ma bibliothèque : une douzaine d'ouvrages, guère plus, y portent sur ce champ, associant l'histoire des couleurs⁷⁵ et des symboles⁷⁶ à celle de la mémoire⁷⁷, ou encore aux imaginaires politiques⁷⁸, aux sensibilités⁷⁹ et au rapport au corps⁸⁰. Au

⁶⁹ J.-Ch. Geslot, « L'instruction charivarisée », art. cité.

⁷⁰ Jean-Charles Geslot, « Un joyeux "non anniversaire" : l'émergence de l'horizon vicennal dans la culture politique française au XIX^e siècle », dans *Avoir vingt ans : âge des possibles, âge impossible*, colloque organisé par le CHCSC, UVSQ, 6 décembre 2012 [non publié].

⁷¹ Jean-Charles Geslot, « Le livre dans les expositions universelles de Londres et de Paris (1851-1900). Pistes de recherche », *États généraux de l'exposition de la littérature et du livre*, Groupe de Recherches interdisciplinaires sur la muséographie et l'exposition du livre et de la littérature (RIMELL), Bruxelles, Maison de la Francité, 8 décembre 2017 [non publié].

⁷² Jean-Charles Geslot, « Images de la Guerre de Crimée dans la littérature historique à destination du grand public dans la deuxième moitié du XIX^e siècle », colloque *La Guerre de Crimée, première guerre moderne*, Sorbonne/Musée de l'Armée, 9 novembre 2019 [publication en cours].

⁷³ Jean-Charles Geslot, « Marseille à l'épreuve des clichés : représentation d'une « ville sans antiquités » dans les guides touristiques (1806-1914) », colloque international *Illustrer les guides touristiques imprimés*, Pôle universitaire de Quimper Pierre-Jakez Hélias, 27-29 juin 2022 [publication en cours].

⁷⁴ Jean-Charles Geslot, « Stéréotypes et histoire culturelle », *Hypothèses*, Publications de la Sorbonne, 2018, p. 163-176 [conclusions de la journée d'études de l'école doctorale d'histoire de Paris I-Panthéon-Sorbonne, *Stéréotypes*, 3 décembre 2016].

⁷⁵ Bib. pers. : Michel Pastoureau, *Bleu. Histoire d'une couleur*, Paris, Seuil, « Points Histoire », 2006 [achat en librairie à Paris, 6,90 €] ; Philippe Jockey, *Le Mythe de la Grèce blanche. Histoire d'un rêve occidental*, Paris, Belin, 2013 ; Samuel Paty, *Le Noir. Société et symbolique. 1815-1995. Mémoire de recherche d'un apprenti historien*, Lyon, PUL, 2021 [acheté en librairie à Paris au printemps 2022, 10 €]

⁷⁶ Bib. pers. : Michel Pastoureau, *Les Emblèmes de la France*, Paris, Christine Bonneton éditeur, 1998 [ouvrage acheté en librairie].

⁷⁷ Bib. pers. : Rémi Dalisson, *11 Novembre. Du souvenir à la mémoire*, Paris, A. Colin, 2013 [origine inconnue].

⁷⁸ Bib. pers. : Annie Duprat (dir.), *Révolutions et mythes identitaires. Mots, violences, mémoire*, Paris, Nouveau Monde éditions, 2009 [ouvrage trouvé].

caractère résiduel s'ajoute la dimension hétéroclite des ouvrages sur un champ aussi vaste qu'indéfini, dont l'exploration constitue un immense défi méthodologique⁸¹. Ce n'est pas sur cette voie-là que je devais m'engager, choisissant, dès les débuts de mon activité de recherche et de professionnalisation de ma culture historique, d'autres façons d'explorer le passé.

Des politiques éducatives aux politiques culturelles : l'État et la culture au XIX^e siècle

Une quarantaine d'ouvrages garnissent les rayons de ma bibliothèque, consacrés, de près ou de loin, à la question des politiques et des institutions culturelles. Ces ouvrages sont marqués, à l'image de ce champ de recherche, et plus que tout autre thématique dans ma collection de livres, par une grande interdisciplinarité. Dans l'ensemble, les approches résolument historiques sont minoritaires⁸². Y dominent en effet les ouvrages issus de l'histoire de l'art⁸³, de l'économie⁸⁴, des sciences politiques⁸⁵ et de la sociologie de l'art et de la culture⁸⁶. L'histoire du ministère et de son action⁸⁷ côtoie l'histoire institutionnelle des musées, des archives et du patrimoine⁸⁸, ou encore de

⁷⁹ Bib. pers. : Alain Corbin, *La Rafale et le zéphyr. Histoire des manières d'éprouver et de rêver le vent*, Paris, Fayard, « Histoire », 2021 [ouvrage acheté en librairie et lu en avril 2021 ; 19 €].

⁸⁰ Bib. pers. : Georges Vigarello, *La Silhouette. Naissance d'un défi du XVIII^e siècle à nos jours*, Paris, Seuil, « Points Histoire », 2012 [achat en librairie à Paris, 7,80 € ; lecture entamée et inachevée].

⁸¹ Bib. pers. : Pascal Ory, *L'Histoire culturelle*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2004, p. 96. Voir aussi Sylvain Venayre, « L'Invention de l'invention. L'histoire des représentations en France depuis 1980 », dans *L'Histoire culturelle du contemporain*, dir. L. Martin et S. Venayre, Paris, Nouveau Monde éditions, 2005, p. 31-54.

⁸² Bib. pers. : Frégné Jean-Yves, Poidevin Aurélien, *L'Administration des institutions culturelles en France et en Italie. Approches comparées (des années 1860 à la Libération)*, Mont-Saint-Aignan, PURH, 2020 ; Poirrier Philippe, *L'État et la culture en France au XX^e siècle*, Paris, Librairie générale française, Livre de poche, « Histoire contemporaine », 2000.

⁸³ Bib. pers. : Gérard Monnier, *L'Art et ses institutions en France. De la Révolution à nos jours*, Paris, Gallimard, « Folio Histoire », 1995 [achat d'occasion en librairie à Paris vers 2000 [59 F/5 €] ; Chaudonneret Marie-Claude, *L'État et les artistes : de la Restauration à la monarchie de Juillet (1815-1833)*, Paris, Flammarion, 1999 [achats en librairie à Paris].

⁸⁴ Bib. pers. : Françoise Benhamou, *L'Économie de la culture*, Paris, La Découverte, « Repères », 2011 (1996) [achat en librairie à Paris, 10 €].

⁸⁵ Bib. pers. : Pierre Moulinier, *Les Politiques publiques de la culture en France*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2008 (1999) [achat en librairie à Paris].

⁸⁶ Bib. pers. : Nathalie Heinich, *La Sociologie de l'art*, Paris, La Découverte, « Repères », 2004 (2001) [achat d'occasion en librairie à Paris, 7,50 €] ; Raymonde Moulin, *L'Artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion, « Champs », 1997 (1992) [achat à la librairie du Centre Pompidou, 11 €] ; Vincent Dubois, *La Politique culturelle. Genèse d'une catégorie d'intervention publique*, Paris, Belin, 1999 ; Jean-Miguel Pire, *Sociologie d'un volontarisme culturel fondateur. Guizot et le gouvernement des esprits, 1814-1841*, Paris, L'Harmattan, « Logiques sociales », 2002 [achats en librairie à Paris].

⁸⁷ Bib. pers. : Maryvonne de Saint-Pulgent, *Culture et communication. Les missions d'un grand ministère*, Paris, Gallimard, « Découvertes », 2009 [achat en librairie à Paris].

⁸⁸ Bib. pers. : Dominique Poulot, *Patrimoine et musées. L'institution de la culture*, Paris, Hachette supérieur, « Carré Histoire », 2001 [achat en librairie à Paris] ; Jean-Pierre Babelon, *Les Archives. Mémoires de la France*, Paris, Gallimard, « Découvertes », 2008 [achat en librairie à Paris, 9,20 €] ; Arnaud Bertinet, *Les Musées de Napoléon III : une institution pour les arts, 1849-1872*, Paris, Mare & Martin, 2015 [achat en librairie à Paris] ; Odile Join-Lambert, *Travailler au musée. Publics, gardiens et conservateurs du Louvre et du British Museum : regards croisés (1946-1981)*, Villeneuve d'Ascq, PU du Septentrion, 2019 [don de l'auteure, exemplaire dédié]

l'enseignement artistique⁸⁹. En tout, 43 titres témoignent de l'intérêt qui a été le mien – et qui l'est moins aujourd'hui – pour cette thématique, tant du point de vue de l'enseignement que de l'activité de recherche. C'est à elle qu'aurait dû être consacré mon mémoire inédit, si une série de contingences ne m'avait pas détourné de ce champ de recherche.

Après la thèse, au moment d'intégrer l'enseignement supérieur comme PRAG et de définir un nouveau projet scientifique, qui devait, à un horizon plus ou moins lointain et défini (encore fallait-il obtenir un poste de maître de conférences), conduire vers une HDR, je me tournai vers mes premières amours de dix-neuviémiste, le second Empire, en envisageant d'en explorer l'histoire culturelle. Il me semblait alors intéressant de dépasser l'approche politique, militaire, diplomatique et économique qui avait longtemps prévalu dans l'histoire de cette période et de sa contribution aux grandes évolutions du siècle – je n'emploie pas le terme de modernisation, qui m'a toujours semblé problématique, tant il est imprégné de téléologie comme d'imprécision : qu'est-ce, au juste, que la modernité ? Je n'avais bien sûr pas la prétention de me poser en pionnier : l'histoire culturelle du second Empire était déjà largement défrichée, tant du côté de l'histoire de l'édition que de celles de spectacles et du théâtre, de la presse, de l'art et de la littérature, des institutions muséales, etc. Mais il me semblait que n'existait pas encore de synthèse permettant de réunir ces différentes approches en définitive relativement récentes dans l'historiographie du régime, et qu'aucune étude globale n'existait des divers éléments du champ culturel segmentés par ce découpage chronologique-là. Depuis, cette démarche synthétique a été engagée par Jean-Claude Yon, tant dans la deuxième partie de son manuel sur l'histoire culturelle que dans la troisième de celui sur le second Empire⁹⁰, sans qu'il soit nécessaire d'en corriger ou d'en compléter l'heureux résultat.

Aborder la période des années 1850 et 1860 sous l'angle de l'histoire culturelle, à partir de la base scientifique qui était la mienne – la biographie de Victor Duruy – devait nécessairement m'amener à choisir le champ des politiques culturelles. Pour basculer du champ de l'histoire de l'éducation à celui de l'histoire culturelle, la question de l'action politique en ces deux domaines me semblait une passerelle adéquate. Je devais du reste constater au fil de mes lectures les liens évidents qui existent entre ces deux domaines : l'éducation est un phénomène culturel, la culture est largement le résultat de l'éducation, et elles ne sont séparées que par des lignes de fracture politiques (un ministère chacune !) et académiques (l'histoire de l'éducation et l'histoire culturelle ont leur itinéraire, leurs spécialistes, leurs problématiques, leurs sources propres) qui, comme souvent, font fi des logiques à l'œuvre aux époques où on les étudie. Maurice Crubellier, dans un article pionnier de 1978, posait du reste « en axiome qu'il n'y a pas d'éducation qui n'exprime un système culturel, qui ne vise à le fortifier ou le pérenniser ; et qu'il n'est pas de culture qui ne s'enseigne, qui ne soit contrainte à s'enseigner sans risque de suicide⁹¹ ». À bien des points de vue d'ailleurs, la façon dont on conçoit au XIX^e siècle la politique scolaire relève largement de ce qu'on nommerait aujourd'hui une politique de démocratisation culturelle : il s'agissait alors de diffuser les savoirs dans la partie la plus large possible de la population, et de le faire non seulement par le biais de l'école, institution emblématique de ce projet, mais aussi par le musée et la bibliothèque, les

⁸⁹ Bib. pers. : Dominique Poulot, Jean-Miguel Pire, Alain Bonnet (dir.), *L'Éducation artistique en France. Du modèle académique et scolaire aux pratiques actuelles. XVIII^e-XIX^e siècles*, Rennes, PUR, 2010 [achat en librairie à Paris].

⁹⁰ Bib. pers. : Jean-Claude Yon, *Histoire culturelle de la France au XIX^e siècle*, Paris, A. Colin, « U », 2021 (2010), 2^e partie : « Des changements culturels profonds, années 1840-années 1880 ; *Le Second Empire. Politique, société, culture*, Paris, A. Colin, « U », 2012 (2004), 3^e partie : « Le rayonnement culturel ».

⁹¹ Maurice Crubellier, « Éducation et culture. Une direction de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 1, 1978, p. 39.

Expositions universelles et les collections de librairie. Cette politique éducative dépassait donc largement, à mon sens, le seul cadre de la politique scolaire. À l'inverse, on ne pouvait pas réduire l'action culturelle des pouvoirs publics au seul champ des politiques artistiques, comme l'avaient longtemps fait – mais peut-on leur en vouloir ? – les historiennes et historiens de l'art : l'action en faveur du patrimoine comme le développement des fêtes étaient déjà une réalité au XIX^e siècle, on le sait.

Or, si l'ensemble de ces domaines ne bénéficiaient pas d'une unité administrative d'action, en étant tous dispersés dans des périmètres ministériels différents, interdisant de fait toute approche en termes de « politique culturelle » au singulier – c'est ce que rappelle bien la sociologie historique du politique, notamment Vincent Dubois⁹² –, on pouvait ce me semble envisager *des* politiques culturelles, au pluriel, et ce d'autant plus que le débat contemporain ne cessait alors, de pousser, justement, à un regroupement de ces différents domaines d'intervention dans une entité unique, ce « ministère de l'Intelligence » souhaité par exemple par Lamartine, et que devait réaliser *in extremis*, et pour des raisons totalement conjoncturelles, le second Empire finissant, en réunissant l'administration des Beaux-Arts au ministère de l'Instruction publique en août 1870. Éléments peu connus que j'ai pu développer à l'occasion du colloque sur les politiques culturelles du second Empire organisé avec Jean-Claude Yon en 2012⁹³, puis pour un petit article paru au *Bulletin du Second Empire*⁹⁴. En maintenant cette configuration, la troisième puis la quatrième Républiques devaient poursuivre cette unité d'action, à laquelle la création du ministère des Affaires culturelles pour André Malraux en 1959 – là encore pour des raisons purement conjoncturelles – devait finalement mettre artificiellement un terme⁹⁵.

J'avais pu également mener quelques recherches complémentaires, sur des éléments plus ponctuels, à d'autres échelles. L'un de mes premiers angles d'approche avait été celui des Expositions universelles, occasions d'un ensemble de discours et d'actions plus ou moins officiels pouvant largement être assimilés à des éléments d'une politique culturelle, en ce sens qu'ils visaient à promouvoir la vie artistique d'une part, le développement de la culture technique d'autre part, éléments que j'ai pu développer à l'occasion de deux colloques tenus en 2007⁹⁶ et 2010⁹⁷. Pour le colloque organisé par Jean-Claude Yon en mai 2009 sur « Les spectacles sous le Second Empire »,

⁹² V. Dubois, *La Politique culturelle*, ouv. cité.

⁹³ Jean-Charles Geslot, « Vers un ministère de l'Intelligence ? La presse face à la question de l'administration des beaux-arts dans les années 1860 », in *Le Second Empire et la culture. Réflexions sur la genèse des politiques culturelles*, colloque organisé par le CHCSC, UVSQ, septembre 2012 [non publié].

⁹⁴ Jean-Charles Geslot, « Aux origines du "ministère de l'Intelligence" : la réunion des Beaux-Arts et de l'Instruction publique (1870) », *Nouveaux Cahiers du Second Empire*, n° 46, année 2010, pp. 15-18.

⁹⁵ Éléments de synthèse sur ces questions dans : Jean-Charles Geslot, « La politique culturelle du Second Empire et de la III^e République », dans Jean-Yves Frégné et Aurélien Poidevin (dir.), *L'Administration des institutions culturelles en France et en Italie. Approches comparées (des années 1860 à la Libération)*, Rouen, Presses universitaires de Rouen, p. 51-72 [actes du colloque organisé par le GRHS, Rouen, 8-9 décembre 2016].

⁹⁶ Jean-Charles Geslot, « La Vie parisienne, entre culture et politique : l'exemple de l'Exposition universelle de 1867 », dans *La Vie Parisienne. Une langue, un mythe, un style*, Actes du III^e congrès international de la Société des Études romantiques et dix-neuviémistes, juin 2007 [non publié].

⁹⁷ Jean-Charles Geslot, « L'Empire et la technique : discours officiel et place des Expositions universelles dans l'action culturelle du second Empire », dans Anne-Laure Carré, Marie-Sophie Corcy, Christiane Demeulenaere-Douyère et Liliane Hilaire-Pérez (dir.), *Les Expositions universelles en France, au XIX^e siècle. Techniques, publics, patrimoine*, Paris, CNRS éditions, 2012, pp. 347-359 [actes du colloque international organisé par le laboratoire http-Cnam, la Bibliothèque du Cnam, le Musée des arts et métiers et les Archives nationales, 14-16 juin 2010].

j'avais aussi étudié l'action de Camille Doucet, longtemps responsable du bureau des Théâtres au sein de l'administration des Beaux-Arts⁹⁸. Décidé également à ancrer mes recherches dans une histoire à grande échelle permettant de mobiliser les ressources archivistiques locales, j'avais aussi entamé un travail sur l'histoire culturelle de Versailles, et notamment sur le rôle d'un autre acteur important, Édouard Charton, héraut de la diffusion des connaissances, l'un des fondateurs du *Magasin pittoresque* et promoteur, en tant que conseiller municipal de Versailles, d'une action résolue de la ville en matière d'éducation et de culture, que je présentais à une journée d'études coorganisée avec Juliette Aubrun en 2010 sur « L'édilité, moteur du changement social⁹⁹ », puis en 2014 au colloque d'Agnès Sandras sur les bibliothèques populaires¹⁰⁰. Ce changement d'échelle, vers celle des individus et de l'action locale, m'avait permis de me rendre compte des réalités concrètes de ce qu'avait pu être l'action des pouvoirs publics, à tous les niveaux.

Ces expérimentations m'avaient aussi progressivement montré un autre intérêt de ces approches, disciplinaire celui-là. Les nombreuses lectures faites pour parvenir à ces conclusions m'avaient en effet révélé que sur ce terrain, les historiennes et les historiens étaient largement en retard par rapport aux spécialistes d'autres champs disciplinaires, à commencer par l'histoire de l'art et la sociologie historique du politique. C'est ce que j'ai développé par ailleurs pour un article à la revue *Circé* en 2013, intitulé de manière significative « une histoire sans historiens¹⁰¹ ? ». Historiennes et historiens de l'art ont largement étudié l'ensemble des institutions et politiques artistiques, muséales et en partie patrimoniales, de Gérard Monnier à Arnaud Bertinet en passant par Marie-Claude Chaudonneret ou Marie-Claude Genêt-Delacroix. Les sociologues se sont attachés à comprendre et déconstruire les discours et les configurations institutionnelles qui régissaient aux XIX^e-XX^e siècles le champ éducatif et culturel, à l'instar de Jean-Miguel Pire ou Vincent Dubois. Leurs travaux sont précieux et ont permis de largement défricher le champ de l'action des pouvoirs publics dans les divers domaines de la culture. Mais chacun est resté cantonné à un angle d'étude particulier, se contentant pour les uns de limiter les politiques culturelles au seul champ artistique sans envisager les autres domaines (histoire de l'art), ou bien à celui des discours sans parler des actes (Jean-Miguel Pire), pour les autres de constater l'impossibilité d'une politique culturelle sans accorder l'importance qu'elles méritent aux logiques centripètes à l'œuvre tout au long de la période (Vincent Dubois).

Il m'est donc rapidement apparu qu'il y avait là un chantier assez neuf, et le sujet s'est rapidement centré autour d'une problématique spécifique : l'essor, continu tout au long du XIX^e siècle, de l'idée d'une intervention nécessaire de l'État dans le domaine de la « culture » – avec les guillemets requis par ce terme anachronique pour l'époque –, et de la mise en place tout aussi nécessaire de moyens politiques d'une telle action, à commencer par un ministère dédié. Le projet était de comprendre comment le débat public avait pu s'emparer de ces questions, comment cela

⁹⁸ Jean-Charles Geslot, « Camille Doucet et le Bureau des Théâtres : un instrument de politique culturelle ? » dans Jean-Claude Yon (dir.), *Les Spectacles sous le second Empire*, Paris, Armand Colin, 2010, p. 31-40 [actes du colloque du Centre d'histoire culturelle des sociétés contemporaines, 27-29 mai 2009].

⁹⁹ Jean-Charles Geslot, « De l'action locale au débat national : l'action culturelle d'Édouard Charton à Versailles (1865-1875) », dans *L'édilité, moteur du changement social*, journée d'études du CHCSC, 22 octobre 2010.

¹⁰⁰ Jean-Charles Geslot, « Édouard Charton et la création de la bibliothèque de Versailles (1864) », *Les Bibliothèques populaires du XIX^e siècle à aujourd'hui*, colloque organisé par la bibliothèque des Amis de l'Instruction du III^e arrondissement, 6-7 juin 2014 [non publié].

¹⁰¹ Jean-Charles Geslot, « Une histoire sans historiens ? Les politiques culturelles du XIX^e siècle français au regard des sciences sociales », *Circé. Histoires, Cultures & Sociétés*, Numéro 3, 2013 [en ligne].

avait finalement abouti en 1870, et pourquoi cet accomplissement n'avait été en réalité qu'une semi-réussite, dans la mesure où la réunion des Beaux-Arts et de l'Instruction publique, réclamée depuis longtemps par certains intellectuels, n'était que le résultat du contexte militaire – il fallait faire des économies en supprimant un ministère – et non d'un projet politique mûrement réfléchi. Un élément supplémentaire s'était du reste rapidement ajouté à ce questionnement : le rôle joué par un supposé modèle anglais dans les réflexions partagées de ce côté-ci de la Manche, donnant une nouvelle coloration à ma recherche en la tournant vers la question des circulations et transferts culturels.

Circulations et transferts culturels

1° Une bibliothèque ouverte aux vents du large

La culture professionnelle de la communauté historique française est, de plus en plus, tournée vers le monde. Le succès récent de *l'Histoire mondiale de la France*, l'essor des thématiques liées aux histoires globale, connectée ou croisée, dépassant les approches plus traditionnelles d'histoire internationale ou comparée, témoignent de cet élargissement des horizons. Si celui-ci est à l'œuvre depuis plusieurs décennies déjà, il s'est trouvé récemment accéléré par les progrès des nouvelles technologies comme par l'extension des cadres institutionnels de la recherche, notamment à l'échelle européenne – même si en la matière la France accuse un retard évident par rapport au reste du monde académique occidental¹⁰².

Témoins de cet engouement, une dizaine d'ouvrages figurent dans ma bibliothèque, consacrés à des études résolument ancrées dans des échelles transnationales, voire globales ; si je n'ai pas la prétention là encore d'en être un spécialiste, ce sont des perspectives qui m'attirent, par le côté vertigineux parfois des enjeux qui y sont développés, notamment quant au XIX^e siècle, qu'il s'agisse d'ouvrages anciens relevant d'une approche traditionnelle d'histoire « universelle¹⁰³ » ou de perspectives historiographiquement plus actuelles¹⁰⁴, qui peuvent d'ailleurs concerner d'autres périodes. Les effets globaux de l'éruption du Tambora en 1815¹⁰⁵, les modalités des rencontres entre les différents peuples antiques¹⁰⁶ ou entre les civilisations musulmane et chrétienne du Haut Moyen-Âge¹⁰⁷, la dimension nécessairement mondiale de l'histoire nationale¹⁰⁸ comme les formes premières

¹⁰² Caroline Douki, Philippe Minard. « Histoire globale, histoires connectées : un changement d'échelle historiographique ? Introduction », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, vol. 54-4, n° 5, 2007, p. 14 ; Alessandro Stanziani, *Les Entrelacements du monde. Histoire globale, pensée globale*, Paris, CNRS Éditions, 2018, p. 22 et suiv.

¹⁰³ Bib. pers. : Robert Schnerb, *Le XIX^e siècle. L'apogée de l'expansion européenne (1815-1914)*, Paris, PUF, « Histoire générale des civilisations », 1955 [achat d'occasion en librairie].

¹⁰⁴ Bib. pers. : Bruno Marnot, *La Mondialisation au XIX^e siècle (1850-1914)*, Paris, A. Colin, « U », 2012 ; Jürgen Osterhammel, *The Transformation of the World. A Global History of the Nineteenth Century*, Princeton, Princeton UP, 2014 ; Pierre Singaravélou, Sylvain Venayre (dir.), *Histoire du monde au XIX^e siècle*, Paris, Fayard, 2017.

¹⁰⁵ Bib. pers. : Gillen D'Arcy Wood, *L'Année sans été. Tambora, 1816. Le volcan qui a changé le cours de l'histoire*, trad. Philippe Pignarre, Paris, La Découverte, 2019 (2014) [ouvrage acheté en librairie à Paris, lu à la rentrée 2021].

¹⁰⁶ Bib. pers. : M. Sartre, *Le Bateau de Palmyre*, ouv. cité.

¹⁰⁷ Bib. pers. : Philippe Sénac, *Charlemagne et Mahomet en Espagne (VIII^e-IX^e siècles)*, Paris, Gallimard, Folio Histoire, 2015 [ouvrage acheté en librairie à Paris, lu à la rentrée 2021].

¹⁰⁸ Bib. pers. : Patrick Boucheron (dir.), *Histoire mondiale de la France*, Paris, Seuil, 2017 [ouvrage acheté en librairie à Paris, dédié par deux des auteurs].

de la mondialisation commerciale et culturelle¹⁰⁹ sont autant de thèmes plus ou moins récemment mis en avant, qui m'ont largement permis de dépasser la culture historique que j'avais héritée de mes années d'études, encore très francocentrée en dépit de certains cours situés à une échelle plus petite, et dont ma bibliothèque garde encore aujourd'hui quelques traces¹¹⁰.

Relevant d'une échelle internationale voire mondiale, y figurent aussi 16 ouvrages d'histoire coloniale, allant des manuels de concours à des monographies plus spécifiques¹¹¹, ainsi que 10 consacrés à l'histoire de la construction européenne : essentiellement ici des manuels et ouvrages généraux destinés à la préparation de cours. Mais en dépit de ces ouvertures, cette bibliothèque souffre encore aujourd'hui d'un certain manque d'ouverture sur le monde : les études consacrées à des espaces non-européens sont résiduelles, le monde occidental représentant quasiment les neuf-dixièmes des ouvrages de ma bibliothèque historique¹¹², et les études sur l'espace français les deux tiers (fig. 5).

Figure 5. Répartition par aires géographiques des ouvrages de la bibliothèque historique.

		% sur 663
Ouvrages à l'échelle mondiale	71	
Monde occidental	573	86%
Dont Europe	560	84%
Dont France	426	64%
Dont Échelle locale	45	7%
Dont Paris	19	
Dont Île-de-France	8	
Dont Marseille	4	
Dont Royaume-Uni et Irlande	31	4,7%
Dont Allemagne	12	
Dont Italie	4	
Dont Suisse	3	
Dont Espagne et Portugal	2	
Dont Belgique	2	
Dont Amériques	5	
Dont États-Unis	3	
Bassin méditerranéen, Proche et Moyen-Orient antiques	29	
Afrique	8	
Asie	4	

Parmi les espaces étrangers, s'il faut mettre de côté les ouvrages portant sur le bassin méditerranéen et les Proche- et Moyen-Orient antiques, spécifiques par leur espace-temps, il faut reconnaître

¹⁰⁹ Bib. pers. : Timothy Brook, *Le Chapeau de Vermeer. Le XVII^e siècle à l'aube de la mondialisation*, trad. Odile Demande, Paris, Éditions Payot et Rivages, 2012 (2008).

¹¹⁰ Bib. pers. : Nora Wang, *L'Asie orientale du milieu du XIX^e siècle à nos jours*, Paris, A. Colin, « U », 1993 [ouvrage acheté en librairie à Marseille en 1994-1995 dans le cadre d'un cours de DEUG sur l'Asie] ; Pascal Brioist, *Espaces maritimes au XVIII^e siècle*, Neuilly, Atlande, 1997 [ouvrage acheté en librairie à Paris en 1997-1998, dans la cadre d'une question au programme de CAPES/Agrégation].

¹¹¹ Bib. pers. : Colette Zytynski, *Un village à l'heure coloniale. Draria, 1830-1962*, Paris, Belin Éditeur/Humensis, « Histoire », 2019 [ouvrage acheté en librairie à Paris, lu en 2020].

¹¹² Ne sont pris en compte ici que les ouvrages pour lesquels un référencement géographique est pertinent : les livres de réflexion épistémologique, par exemple, ne sont pas inclus.

l'extrême pauvreté des études asiatiques, africaines et américaines. Seuls certains pays européens sortent un peu du lot, l'Allemagne et surtout les îles Britanniques. Ce sont donc *in fine* 237 ouvrages qui ne concernent pas, ou pas seulement la France, soit 36% des livres d'histoire ; une part minoritaire mais pas si négligeable, qui s'explique autant par les enseignements reçus durant mes années d'études, ou donnés en tant qu'enseignant, que par une curiosité intellectuelle en partie motivée par l'orientation transnationale donnée à une partie de mon activité de recherche.

2° *Not so British*

J'ai eu depuis plus d'une dizaine d'année plusieurs fois l'occasion de changer d'échelle et de sortir mes travaux du cadre francocentré. La préparation à partir de 2010 de la question d'histoire contemporaine du CAPES et de l'agrégation sur « le monde britannique » m'y avait grandement aidé. Tout en participant la rédaction à un manuel sur cette question¹¹³, j'avais organisé cette même année, avec Diana Cooper-Richet et Michel Rapoport, une journée d'études sur les aspects culturels de la question, avec le soutien du Centre d'histoire culturelle des sociétés contemporaines et du département d'Histoire, et proposé moi-même une intervention sur les échanges entre France et Angleterre en matière d'institutions scolaires et muséales¹¹⁴, dans la lignée d'une précédente communication sur « l'influence du système anglais sur la politique scolaire française, des années 1840 à 1870 », présentée au colloque international *L'État et l'éducation*, organisé en 2008 par le Centre d'histoire du XIX^e siècle et le Service d'histoire de l'éducation de l'INRP¹¹⁵.

J'ai poursuivi cet élargissement géographique dans le cadre de mes recherches sur les politiques culturelles du XIX^e siècle. Réfléchissant ainsi au sujet de l'essor de l'idée d'un nécessaire « service public de la culture », comme on dirait aujourd'hui, l'ajout d'une dimension transnationale s'imposa assez rapidement, comme conséquence de plusieurs paramètres : une raison personnelle tout d'abord, des raisons familiales favorisant en moi un intérêt pour les Îles britanniques, par fidélité à un huitième de capital génétique issu de la *working class* du Yorkshire, et à un autre huitième issu de cultivateurs et mangeurs de patates irlandais, soit un quart de sang anglo-irlandais coulant dans mes veines, par la magie de l'émigration de ce côté-ci du *Channel* d'une grand-mère maternelle victime de la crise des années 1930 ; une raison scientifique ensuite : le modèle anglais, et notamment celui du musée de South Kensington issu de la *Great Exhibition* de 1851 et porté par Henry Cole, est tellement mobilisé dans les débats français sur l'intervention de l'État dans le domaine culturel sous le second Empire, qu'il était impossible de ne pas se pencher plus en avant sur ce supposé modèle – et ce d'autant plus que les lectures ultérieures devaient montrer que l'invocation, en miroir, d'un modèle français de mécénat artistique pris en mains par l'État était largement répandue dans les débats contemporains outre-Manche ; une raison pragmatique enfin : sortir son sujet d'un cadre purement national donnait évidemment un « plus » évident à cette recherche d'un point de vue institutionnel, pour les raisons évoquées ci-dessus – qui ne renvoyaient pas uniquement à l'idée de céder à un phénomène de mode.

¹¹³ Jean-Charles Geslot, « Repères : la Grande-Bretagne » et « Éducation », dans Sylvie Aprile et Michel Rapoport (dir.), *Le Monde britannique 1815-1931*, Paris, Atlande, « Clés Concours », 2010.

¹¹⁴ Jean-Charles Geslot, « *Schools and Museums* : l'influence du Royaume-Uni sur les politiques culturelles et éducatives dans l'Empire (et au-delà) », dans *Le Monde britannique (1815-1931) : rayonnements et transferts culturels*, Actes de la journée d'études de l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, 14 septembre 2010 [non publié].

¹¹⁵ Jean-Charles Geslot, « D'Albion à Grenelle : l'influence du système anglais sur la politique scolaire française, des années 1840 à 1870 », dans *L'État et l'éducation, 1808-2008*, colloque international organisé par le Centre d'histoire du XIX^e siècle et le Service histoire de l'éducation (Sorbonne/ENS), 11-13 mars 2008 [non publié].

Décidé à donner à mon sujet une coloration franco-britannique, et profitant d'un CRCT obtenu au deuxième semestre de l'année 2016-2017, j'allais effectuer un séjour de recherche d'un mois à la *British Library*, pour y compiler la bibliographie en anglais nécessaire au traitement de ce sujet. Parallèlement se constituait au long cours une bibliothèque britannique – et en grande partie anglophone – qui occupe encore une part relativement importante de ma collection d'ouvrages d'histoire contemporaine : l'ouvrage matriciel, par l'importante révélation qu'il constitua de la communauté de points de vue entre la France et l'Angleterre sur la question des relations entre l'État et la culture, fut l'étude de Janet Minihan sur la « nationalisation » de la culture britannique¹¹⁶. Les séjours plus ou moins longs outre-Manche ont été aussi des occasions d'acquérir un certain nombre d'ouvrages¹¹⁷, quand d'autres étaient achetés dans les librairies spécialisées de Paris¹¹⁸. Tout ceci venait compléter une bibliothèque en français, due à des spécialistes reconnus de l'histoire britannique, dont les manuels et synthèses générales m'accompagnent depuis longtemps au fil des cours que j'ai pu avoir à donner incluant l'espace britannique¹¹⁹.

L'ambition transnationale de la recherche sur les politiques culturelles au XIX^e siècle devait cependant avoir raison de mes velléités en ce domaine, preuve que les projets de recherche sont aussi tributaires de contingences matérielles et personnelles autant qu'intellectuelles. Pour comprendre comment avait fait son chemin l'idée d'une intervention de l'État dans le domaine de la culture, il s'agissait en réalité d'envisager l'évolution de la notion de culture d'une part, et celle de service public d'autre part, y compris d'un point de vue sémantique, et ce des deux côtés de la Manche, en analysant les discours politiques, la presse, et une littérature grise aux contours mal définis (issus autant d'économistes que de philosophes, d'essais esthétiques que de rapports techniques...), en y repérant notamment les références au système voisin. De l'histoire culturelle, le sujet avait progressivement, et nécessairement, glissé vers une histoire des représentations qui était avant tout, de fait, une histoire des idées politiques, ou plutôt *sur* le politique, et ce n'était pas, en réalité, ce qu'il m'intéressait de faire. En outre, si la période des années 1850-1870 restait un découpage pertinent, tant les débats en la matière s'y étaient intensifiés en parallèle des premières Expositions universelles de Londres et de Paris, en revanche il était nécessaire d'élargir la chronologie en remontant aux années 1830. Le sujet prenait donc un tour beaucoup plus complexe que prévu.

D'autre part, le sujet m'apparaissait de plus en plus comme bancal, artificiel ; je postulais en effet, à la première lecture de quelques sources, un vrai élan intellectuel en faveur d'une intervention de l'État dans le domaine culturel. Plus j'approfondissais la lecture de sources, plus je devais m'apercevoir que la part prise par cette question dans les débats du temps était minime ; il y

¹¹⁶ Bib. pers. : Janet Minihan, *The Nationalization of Culture. The Development of State Subsidies to the Arts in Great Britain*, London, Hamish Hamilton, 1977. [achat d'occasion en ligne après lecture en BU grâce au PEB]

¹¹⁷ Bib. pers. : Mary Cowling, *Victorian Figurative Painting. Domestic Life and the Contemporary Social Scene*, Andreas Papadakis Publisher, 2000. [achat à la librairie Waterstone, Londres, 2018] ; Elizabeth Bonyhon and Anthony Burton, *The Great Exhibitor. The Life and Work of Henry Cole*, London, V&A Publications, 2003. [achat à la librairie du Victoria & Albert Museum, 2017] ; Jeremy Black and Donald M. Macraill, *Nineteenth-Century Britain*, Basingstoke, New York, Palgrave MacMillan, 2003 ; Francis O'Gorman (ed.), *The Cambridge Companion to Victorian Culture*, Cambridge, Cambridge UP, 2010. [achat à la librairie Waterstone, Londres, 2017].

¹¹⁸ Bib. pers. : David Gange, *The Victorians*, London, Oneworld Publications, 2016 [achat à la librairie W. H. Smith, Paris].

¹¹⁹ Bib. pers. : François Bédarida, *La Société anglaise du milieu du XIX^e siècle à nos jours*, Paris, Seuil, « Points Histoire », 1990 ; Stéphane Lebecq et alii, *Histoire des îles Britanniques*, Paris, PUF, « Quadrige », 2007 ; Marie-Françoise Cachin, *Une nation de lecteurs ? La lecture en Angleterre (1815-1945)*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2010.

avait en fait autant d'anachronisme que de téléologie dans ce postulat de départ, qui, s'il n'était pas totalement illégitime, nécessitait toutefois d'être fortement nuancé, ce qui conduisait à le fragiliser. Et puis, dernier élément, il y avait dans cette approche un défi institutionnel que je ne me sentais pas prêt à relever : celui de dépasser les apports de l'histoire de l'art et de la sociologie historique, celui d'imposer un discours historien sur ces questions qui allait à l'encontre de bien des positions acquises, obligeait à remettre en cause des découpages (histoire de l'art, histoire des politiques culturelles, histoire de l'éducation, histoire culturelle, histoire des idées...) bien nets, et à faire appel à des méthodologies divergentes. Il ne me semblait pas être suffisamment armé pour mener à bien ce projet, auquel j'aurais dû consacrer un temps considérable que je n'avais pas, pris que j'étais par les diverses responsabilités administratives que j'avais accepté d'assumer – je venais de prendre la direction adjointe de l'UFR, en plus de la direction du master MEEF – et alors que se terminait un CRCT sans espoir de bénéficier avant plusieurs semestres d'une nouvelle opportunité de ce genre.

Il faut bien le dire aussi, je commençais alors à me lasser de l'histoire des politiques culturelles. Cela faisait dix ans que j'y consacrais une grande partie de mon activité d'enseignant-chercheur, en assurant des cours sur cette question chaque année, voire deux ou trois fois par an, au pôle Métiers du livre de l'IUT de Saint-Cloud, et au sein des masters « Métiers de la culture » (Archives, Administration culturelle) de l'UVSQ. J'avais également fait en L3, deux années de suite, un cours intitulé « Éduquer la nation », où, cherchant à expérimenter le redécoupage thématique à l'œuvre dans mon projet de recherche, j'explorais avec les étudiantes et les étudiants les diverses voies par lesquelles les pouvoirs publics et les élites avaient, au XIX^e siècle, entrepris de diffuser l'instruction et les savoirs au sein de la population (école, musée, bibliothèque, exposition, etc.). Je commençais à développer une véritable répulsion intellectuelle pour le Salon des refusés et le lyrisme de Malraux, pour les travaux de Viollet-le-Duc et les réformes de Jack Lang... M'engager dans un projet de deux ou trois ans dans ces conditions devenait impossible.

À tout cela s'ajoutait une difficulté technique, liée à la nature même de ma culture historique et professionnelle. Cette difficulté était d'abord linguistique. Ma maîtrise de l'anglais était suffisante pour digérer une bibliographie historique récente, même conséquente, même en accéléré dans le cadre restreint d'un court séjour sur les rives de la Tamise ; elle ne l'était pas pour bien saisir les subtilités des évolutions sémantiques à l'œuvre dans les sources du XIX^e siècle, et pour faire mienne la pensée d'intellectuels comme John Stuart Mill, William Morris ou John Ruskin. En outre, ma conversion à l'histoire britannique était trop récente, mon compagnonnage avec l'ère victorienne trop frais, et je prenais le risque de ne jamais totalement comprendre le système britannique de représentations de cette époque aussi bien que je pouvais le faire de ce côté-ci du *Channel*. Il apparaissait en définitive comme évident que ma culture historique et professionnelle n'était pas suffisamment ancrée dans des problématiques transnationales, et singulièrement franco-britanniques, pour pouvoir envisager raisonnablement de consacrer une partie de mon mémoire inédit à cette dimension : cela demandait un trop long travail d'acculturation, réalisable pour de jeunes chercheurs ou chercheuses qui peuvent s'y consacrer et qui ont pu y être formés ou préparés, dans le cadre de séjours Erasmus, grâce à des traditions familiales ou un encadrement pédagogique spécifique. Cela n'avait pas été mon cas. On ne s'improvise pas, à 40 ans passés, historien du transnational, quant on n'a ni formation, ni expérience, ni réseaux dans ce domaine. Ma culture était autre : en renonçant – provisoirement – à un sujet passionnant mais peut-être trop ambitieux, il s'agissait de revenir à des fondamentaux, moins flamboyants peut-être en termes d'ancrage historiographique, mais tout aussi utiles à l'avancée de notre connaissance du passé.

3° Les transferts culturels, quand même

Ce renoncement n'a pas totalement concerné l'histoire des transferts culturels, que j'ai continué malgré tout à explorer dans deux directions différentes. La première, en lien plus ou moins direct avec la question des politiques culturelles, a porté sur la diffusion des modèles d'enseignement artistique au sein de l'espace Atlantique, entre Europe, Afrique et Amériques, à l'époque contemporaine. Vaste sujet là encore, dont j'ai produit un premier article synthétique dans le cadre de ma participation au projet transversal du Centre d'histoire culturelle des sociétés contemporaines *Transatlantic Cultures*¹²⁰. Celui-ci a nourri également une communication à un colloque organisé à Fribourg¹²¹ dont les actes ont fait l'objet d'une publication ultérieure¹²². Ce travail repris plusieurs fois a été surtout pour moi l'occasion d'approfondir la question et l'étude des transferts, en dépassant la seule perspective, qui était celle de mes premières approches en histoire transnationale, de « l'influence » ou des « circulations ». L'intérêt a été de montrer notamment comment ces modèles de formation des artistes, essentiellement issus des institutions académiques des grandes villes d'Europe, « passaient » sur les autres continents : par l'intermédiaire de qui (rôle des étudiants africains et américains formés en Europe, des professeurs européens recrutés en Afrique et en Amérique), sous quelles formes (reproduction quasi à l'identique de l'organisation des écoles de formation, reprise des éléments pédagogiques comme les manuels en usage dans les établissements européens), et avec quels résultats (le processus d'imitation n'est jamais total : il y a nécessairement des adaptations aux contextes locaux, voire la production de contre-modèles à la matrice européenne).

J'ai pu également explorer ces différentes problématiques dans le cadre de l'histoire du livre et de l'édition, en me penchant sur la thématique des traductions de l'anglais au français, à travers deux exemples. Le premier est celui de l'œuvre du savant britannique Thomas Huxley, l'un des promoteurs du darwinisme¹²³ ; le second concerne l'ouvrage emblématique du grand historien libéral anglais Thomas Macaulay, *History of England*¹²⁴. J'ai abordé ces deux études de cas en historien du livre : il s'agissait pour moi de comprendre comment ces deux œuvres avaient opéré leur passage d'un côté à l'autre de la Manche, en cherchant notamment à décrire les *réseaux* à l'œuvre dans ces transferts, et à expliquer les *motivations* qui avaient poussé traducteurs et éditeurs à s'emparer de ces ouvrages. Si des groupes bien constitués sont des acteurs essentiels, qu'ils s'agisse des intellectuels anglophiles parisiens ou des institutions savantes, motivés tant par des enjeux politiques que scientifiques, j'ai pu

¹²⁰ Jean-Charles Geslot, « Éducation artistique et formation des artistes », *Transatlantic Cultures*, dernière mise à jour avril 2022. URL : <https://www.transatlantic-cultures.org/fr/catalog/education-artistique-et-formation-des-artistes-europe-amerique-afrique-xviii-xxe-siecles>.

¹²¹ Jean-Charles Geslot, « Des livres et des hommes : sur les modalités des transferts culturels dans le domaine de l'éducation artistique entre l'Europe et l'Amérique dans la deuxième moitié du XIX^e siècle », *Grégoire Girard et les pédagogies transatlantiques*, colloque international du Cercle d'études Grégoire Girard, Université de Fribourg (Suisse), 7-8 septembre 2018.

¹²² Jean-Charles Geslot, « Éducation et formation des artistes au XIX^e siècle : entre Europe et Amériques », dans *Penser la circulation des savoirs scolaires dans l'espace transatlantique : émigration, transferts, créations, XVIII^e-XX^e siècle*, dir. Alexandre Fontaine, Lormont, Éditions du Bord de l'eau, 2021.

¹²³ Jean-Charles Geslot, « L'édition française à l'heure de la science anglaise : Thomas Henry Huxley », *Philosophia Scientiae*, 2018, vol. 22, cahier 1, p. 63-80.

¹²⁴ Jean-Charles Geslot, « Histoire et libéralisme au temps de l'Empire autoritaire : les traductions françaises de Thomas Macaulay », *Traduire le politique en Europe au XIX^e siècle*, journée d'étude de l'Institut d'histoire moderne et contemporaine (en partenariat avec le projet EUROSOC Normandie), Paris, École normale supérieure, 15 novembre 2018 [non publié].

rendre compte de l'importance des motivations purement personnelles dans ces entreprises de traduction : intérêt mercantile des éditeurs, stratégies de carrière voire enjeux personnels et affectifs des traducteurs et des traductrices, les uns cherchant à se faire un nom, les autres un prénom, à l'instar du jeune Guillaume Guizot, visiblement soucieux d'acquérir une notoriété académique dégagée de la puissante ombre paternelle. En définitive, au-delà des idées toutes faites que l'on peut se faire sur les processus de traductions et sur les modalités de circulation des œuvres, ce sont les conditions concrètes, presque triviales de ces processus que j'ai tenté de reconstituer – avec l'espoir de travaux ultérieurs qui me permettront de contribuer davantage, malgré tout, à l'étude des relations culturelles franco-britanniques du XIX^e siècle, ancrée dans les champs désormais dominants de l'histoire du livre de l'historiographie.

Le livre, l'histoire, le livre d'histoire : un retour aux fondamentaux ?

Le chiffre pourra amuser : à l'heure de faire l'inventaire de ma bibliothèque, je réalise que l'historien dont le nom figure le plus souvent sur les couvertures de mes livres n'est autre que Jean-Yves Mollier. Douze occurrences pour mon directeur de thèse, qui écrase largement ses compétiteurs : à égalité à la deuxième place (6 ouvrages chacun), Alain Corbin, ce qu'on pourra facilement imaginer, Jacques Le Goff, ce qui peut sembler moins attendu, et Michelet, auquel on ne peut décidément pas échapper¹²⁵. En troisième position, toujours *ex aequo*, avec cinq occurrences, les grands noms, attendus eux aussi, de l'histoire culturelle : Christophe Charle, Philippe Poirrier, Dominique Poulot, Jean-François Sirinelli, Jean-Claude Yon, et une femme (enfin !) : Patricia Sorel. Le palmarès n'ira pas plus loin. Au-delà de noms d'auteurs dont la présence relativement importante ne peut guère étonner au vu de la culture historique qui est la mienne aujourd'hui, le premier et le dernier cités sont emblématiques d'un ancrage spécifique : celui de l'histoire du livre et de l'édition.

49 titres présents aujourd'hui dans ma bibliothèque relèvent de ce champ entendu au sens large, celui de l'imprimé sous toutes ses formes et tous ses usages. Manuels et ouvrages de synthèse figurent en bonne place (huit ouvrages), outils précieux de familiarisation avec les divers enjeux de la thématique, et surtout de préparation des cours, qu'ils portent sur le temps long¹²⁶ ou la seule époque contemporaine¹²⁷, et des panoramas larges sur la question de l'écrit¹²⁸, ou bien sur des thématiques plus resserrées comme la librairie¹²⁹ ou les auteurs¹³⁰. Quatre ouvrages portent sur le

¹²⁵ Un tiers des historiennes et des historiens possèdent aujourd'hui au moins un ouvrage de Michelet dans leur bibliothèque. Cf. J. Barbier, J.-Ch. Geslot, A. Sandras, « Enquête : les historiens en leur bibliothèque », art. cité.

¹²⁶ Bib. pers. : Bruno Blasselle, *Histoire du livre*, Paris, Gallimard, « Découvertes », 1997, 2 vol. [achetés séparément, le 2nd (12,45 €) après le 1^{er} (occasion, 3 €)] ; Alan Marshall, Sheza Moledina, *Histoire de l'imprimé*, Lyon, EMCC, 2012 [achat Musée de l'imprimerie de Lyon le 27 nov. 2021, 10,50 €] ; Frédéric Barbier, *Histoire du livre en Occident*, Paris, A. Colin, 2020 (2000) [achat en librairie à Paris en 2020, 24,90 €] ; Yann Sordet, *Histoire du livre et de l'édition*, Paris, A. Michel, « L'Évolution de l'humanité », 2021 [envoi éditeur pour compte rendu].

¹²⁷ Bib. pers. : Élisabeth Parinet, *Une histoire de l'édition à l'époque contemporaine. xixe-xxe siècle*, Paris, Seuil, « Points Histoire », 2004 ; Jean-Yves Mollier, *Une autre histoire de l'édition française*, Paris, La fabrique éditions, 2015 [envoi de l'auteur, exemplaire dédié].

¹²⁸ Bib. pers. : Henri-Jean Martin, *Histoire et pouvoirs de l'écrit*, Paris, A. Michel, « Bibliothèque de l'Évolution de l'humanité », 1996 (1988) [achat en librairie à Paris à l'été 2022].

¹²⁹ Bib. pers. : Patricia Sorel, *Petite Histoire de la librairie française*, Paris, La fabrique éditions, 2021 [ouvrage acheté en librairie à Paris en 2021, lu en partie sur la plage du Havre à la fin du mois d'août...] ; Jean-Yves Mollier, *Histoire des libraires et de la librairie depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours*, Paris, Imprimerie nationale, 2021 [envoi éditeur pour compte rendu].

¹³⁰ Bib. pers. : Isabelle Diu, Patricia Sorel, *Histoire des auteurs*, Paris, Perrin, « Tempus », 2013.

domaine spécifique de l'imprimerie : panoramas généraux¹³¹, études monographiques¹³² ou sources¹³³. Mais c'est le monde de l'édition qui est le plus représenté, sous la forme de trois biographies d'éditeurs¹³⁴, d'autant de monographies d'entreprises d'édition¹³⁵, de deux études prosopographiques des professions du livre¹³⁶, ou encore d'une étude régionale¹³⁷, comme de trois volumes sur les rapports entre édition et pouvoir sous l'Empire¹³⁸ comme au xx^e siècle¹³⁹. En marge de cette production emblématique de ce que produit l'historiographie de ce domaine en France depuis les années 1980, figurent tant une étude non-historienne sur un livre particulier, *Mein Kampf*¹⁴⁰, que deux rééditions de sources¹⁴¹, une réflexion collective sur le livre et son avenir¹⁴², ou une étude plus transversale sur les enjeux sociaux, politiques et culturels du livre et de la littérature¹⁴³, mais aussi un guide sur l'historiographie et l'histoire britanniques du livre¹⁴⁴. Une

¹³¹ Bib. pers. : David Rault, *ABCD de la Typographie*, Paris, Gallimard, 2018 [achat Musée de l'imprimerie de Lyon le 27 nov. 2021, 24,90 €] ; Michael Twyman, *L'Imprimerie. Histoire et techniques*, trad. Bernardette Moglia, Paris, ENS Éditions, 2007.

¹³² Bib. pers. : Vanessa Alberti, *L'Imprimerie en Corse des origines à nos jours. Aspects idéologiques, économiques et culturels*, Ajaccio, Albiana, « Bibliothèque d'histoire de la Corse », 2009 [envoi éditeur pour compte rendu].

¹³³ Bib. pers. : Henri Pourrat, Georges Lecomte (texte), François Kollar (phot.), *La France travaille. Fabriques à papier. Métiers du livre*, Paris, Horizons de France, s.d. [1937] [achat en brocante à Paris en juin 2022, 20€].

¹³⁴ Bib. pers. : Jean-Yves Mollier, *Michel & Calmann Lévy ou la naissance de l'édition moderne. 1836-1891*, Paris, Calmann-Lévy, 1984 [don amical, v. 1999-2000] ; Jean-Yves Mollier, *Louis Hachette (1800-1864). Le fondateur d'un empire*, Paris, Fayard, 1999 [ouvrage acheté et lu à l'été 1999] ; Pierre Assouline, *Gaston Gallimard. Un demi-siècle d'édition française*, Paris, Gallimard, « Folio », 2006 [achat d'occasion en librairie à Paris, vers 2012].

¹³⁵ Bib. pers. : Diana Cooper-Richet & Emily Bordeaud, *Galignani*, Paris, Galignani, 1999 [don personnel de l'auteure après ma soutenance de thèse, exemplaire dédicacé] ; Matthieu Letourneux, Jean-Yves Mollier, *La Librairie Tallandier. Histoire d'une grande maison d'édition populaire (1870-2000)*, Paris, Nouveau Monde éditions, 2011 [envoi de l'auteur, exemplaire dédicacé] ; Patricia Sorel, *Plon. Le Sens de l'histoire (1833-1962)*, Rennes, PUR, « Histoire », 2016 [don de l'auteure, exemplaire dédicacé].

¹³⁶ Bib. pers. : Marie-Claire Boscq, *Imprimeurs et libraires parisiens sous surveillance (1814-1848)*, Paris, Classiques Garnier, 2018 [don de l'auteure, exemplaire dédicacé] ; Viera Rebolledo-Dhuin, *Du livre à la finance. Crédit et discrédit de la librairie parisienne au 19^e siècle*, Paris, CTHS, 2019 [don de l'auteure, exemplaire dédicacé].

¹³⁷ Bib. pers. : Patricia Sorel, *La Révolution du livre et de la presse en Bretagne (1780-1830)*, Rennes, PUR, « Histoire », 2004.

¹³⁸ Bib. pers. : Patricia Sorel, *Napoléon et le livre. La censure sous le Consulat et l'Empire (1799-1815)*, Rennes, PUR, « Histoire », 2020 [envoi éditeur pour compte rendu].

¹³⁹ Bib. pers. : Jean-Yves Mollier, *Édition, presse et pouvoir en France au xxe siècle*, Paris, Fayard, 2008 [don de l'auteur, exemplaire dédicacé] ; Jean-Yves Mollier, *L'Âge d'or de la corruption parlementaire 1930-1980*, Paris, Perrin, 2018 [don de l'auteur, exemplaire dédicacé].

¹⁴⁰ Bib. pers. : Antoine Vitkine, *Mein Kampf, histoire d'un livre*, Paris, Flammarion, « Champs », 2020 (2009) [achat en librairie à Paris].

¹⁴¹ Bib. pers. : Émile Egger, *Histoire du livre depuis ses origines jusqu'à nos jours*, rééd. en fac-similé Maison d'édition MAXTOR, 2014 [achat en librairie à Paris, 15 €] ; Henri Baillièrre, *La Crise du livre (1904)*, Paris, Éditions Payot et Rivages, 2017 [achat en librairie à Paris, 7,50 €].

¹⁴² Bib. pers. : Jean-Yves Mollier, *Où va le livre ?*, Paris, La Dispute, 2000 [ouvrage trouvé].

¹⁴³ Bib. pers. : Annie Stora-Lamarre, *L'Enfer de la III^e République. Censeurs et pornographes (1881-1914)*, Paris, Imago, 1990 [achat en librairie d'occasion à Paris, prix initial 135 F].

dizaine d'ouvrages concernent également l'histoire des bibliothèques¹⁴⁵, ainsi que celle de la lecture, appréhendée sur une période et un espace larges¹⁴⁶ ou à une échelle plus grande¹⁴⁷, par l'histoire comme par la sociologie¹⁴⁸.

Le domaine de l'histoire du livre, de l'édition, de la lecture et des bibliothèques représente 5,4% de l'ensemble de ma bibliothèque d'étude, soit plus que les politiques culturelles, ce qui s'explique par deux ensembles de facteurs plongeant dans trois temporalités différentes. Le domaine du livre et de l'édition, je l'ai d'abord découvert, longuement, entre la licence et le DEA ; je l'ai ensuite enseigné, plusieurs années ; je l'ai enfin étudié, et continue aujourd'hui à le faire, depuis environ cinq ans. Si cette spécialisation peut sembler plutôt récente, et entrer dans un paradoxal écho avec le renoncement au projet sur les politiques culturelles motivé par une expérience trop « jeune » avec cette thématique, il est évident toutefois que les années de formation ont joué un rôle majeur dans cette reconversion : plusieurs années de cours, de séminaires, de travaux et de lectures sur le sujet auront en définitive durablement marqué ma culture historique – bel exemple du rôle joué par l'enseignement dans la formation intellectuelle de nos jeunes esprits. Je dois dire un mot, pour la clarté et l'honnêteté du propos, de cette redirection de mes recherches depuis l'histoire des politiques culturelles vers celle du livre, qui a pris forme grâce à deux projets essentiellement.

1° Le projet DEF19, entrée vers une approche locale des enjeux culturels

La première raison de ce tournant est le projet DEF19 (Dictionnaire des éditeurs français du XIX^e siècle), lancé en 2014 grâce à un financement quinquennal de l'ANR s'élevant à près de 200 000 €. Ce n'est pas le lieu de détailler ici l'ensemble des péripéties qui ont accompagné le montage, la réalisation puis la finalisation de ce projet, dont l'achèvement se fait encore attendre, mais qui devrait enfin trouver son aboutissement dans le courant de 2023¹⁴⁹. Rappelons-en néanmoins les

¹⁴⁴ Bib. pers. : Leslie Howsam (ed.), *History of the Book*, Cambridge, Cambridge UP, 2015 [achat en librairie à Cambridge, janv. 2019, £19,99].

¹⁴⁵ Bib. pers. : Dominique Varry (dir.), *Histoire des bibliothèques françaises. T. III : Les bibliothèques de la Révolution et du XIX^e siècle : 1789-1914*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 2009 (1991) [achat d'occasion en librairie à Paris, 26 €] ; Agnès Sandras, *Des bibliothèques populaires à la lecture publique*, Villeurbanne, Presses de l'Esssib, 2014 [envoi éditeur pour participation au colloque correspondant] ; Isabelle Antonutti (dir.), *Figures de bibliothécaires*, Villeurbanne, Presses de l'Esssib, « Papiers », 2020 [envoi éditeur pour contribution].

¹⁴⁶ Bib. pers. : Guglielmo Carvallo, Roger Chartier, *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil, « Points Histoire », 2001 (1995) [achat d'occasion en librairie à Paris à l'été 2022, 8,90 €] ; Hans-Jürgen Lüsebrink, Mix York-Gothart, Jean-Yves Mollier, Patricia Sorel (dir.), *Les Lectures du peuple en Europe et dans les Amériques du XVII^e au XX^e siècle*, Bruxelles, Éditions Complexe, 2003 [ouvrage trouvé] ; Lodovica Braidà, Brigitte Ouvry-Vial (dir.), *Lire en Europe. Textes, formes, lectures (XVIII^e-XXI^e siècle)*, Rennes, PUR, « Histoire », 2020 [envoi éditeur pour compte rendu].

¹⁴⁷ Bib. pers. : Marie-Françoise Cachin, *Une nation de lecteurs ? La lecture en Angleterre (1815-1945)*, Villeurbanne, Presses de l'Esssib, 2010 [ouvrage trouvé] ; Jacques Cantier, *Lire sous l'Occupation. Livres, lecteurs, lectures, 1939-1944*, Paris, CNRS Éditions, 2019 [achat en librairie à Paris en 2019 ou 2020, lecture entamée, abandonnée à ce moment-là puis reprise en 2022 pour compte rendu aux *Annales*].

¹⁴⁸ Bib. pers. : Claude Poliak, Gérard Mauger, Bernard Pudal, *Histoires de lecteurs*, Paris, Éditions du Croquant, 2010 [achat d'occasion à Paris, lecture partielle pendant le confinement de 2020].

¹⁴⁹ J'ai eu l'occasion de présenter le projet à plusieurs reprises depuis son lancement, à l'INHA, au CHCSC, aux Archives nationales, à l'EPHE..., ainsi que dans le cadre d'un article : Jean-Charles Geslot, Viera Rebolledo-Dhuin, « Du livre imprimé au web sémantique : le projet de Dictionnaire français des éditeurs du XIX^e siècle (DEF19) », *Humanités numériques*, 2 | 2020 [[en ligne](#)].

principaux enjeux. L'objectif, défini après des discussions entre les différents partenaires¹⁵⁰, était double : d'une part, constituer un dictionnaire papier sur la période du brevet, de 1810 aux années 1870 ; d'autre part, monter une base de données sur une chronologie élargie (de 1800 à la Belle Époque), permettant de constituer un outil collaboratif ancré dans les logiques de l'*open data*. Il s'agissait à la fois de synthétiser l'ensemble des recherches biographiques et prosopographiques menées en histoire de l'édition depuis plus d'une trentaine d'années, notamment au sein du CHCSC, de regrouper certaines bases de données préexistantes en une base unique¹⁵¹, et de lancer une nouvelle dynamique au sein d'un champ de l'histoire du livre et de l'édition prospère, en suscitant des recherches nouvelles à toutes les échelles. Les enjeux étaient donc tant scientifiques que techniques. Trois événements ont été organisés dans ce cadre : deux journées d'études d'abord, l'une, à la BnF, de réflexion sur les méthodes mises en œuvre dans le projet, à partir d'expériences précédentes et/ou étrangères semblables à notre entreprise, l'autre, à l'UVSQ, sur les marges et périphéries du monde du livre que la dynamique des recherches suscitées par le projet devait aider à mieux connaître ; un colloque final, organisé aux Archives nationales, intitulé « Être éditeur au XIX^e siècle », permit de confronter de nombreuses études de cas.

Comme c'est le cas dans tout projet durant plusieurs années et réunissant des personnalités n'ayant pas forcément l'habitude de travailler ensemble, l'équipe a connu des hauts et des bas depuis 2014, allant d'élan d'enthousiasme à de grandes déconvenues. Du côté du dictionnaire papier, le manuscrit en a été déposé au service éditorial de la BnF à la rentrée 2019. Il y est encore depuis trois ans, la décision ayant été prise, sans grande concertation, d'en compléter de manière exhaustive le contenu en dépit de la stratégie adoptée dès le départ par l'équipe du projet de ne pas consacrer de notice complète à toutes les entrées, en raison de la lourdeur de ce travail. La base de données, après bien des aléas dans sa mise en place technique, est en passe d'être achevée, grâce à un financement complémentaire accordé par la Maison des Sciences de l'homme de Paris-Saclay qui a permis de prolonger le travail réalisé pendant la période 2014-2019. D'ici quelques semaines, quelques mois, le projet aura enfin trouvé son aboutissement, même s'il ne sera jamais totalement achevé, la base de données nécessitant un travail sur le long terme, tant scientifique (compléments) qu'éditorial (mise en ligne) et technique (maintenance).

Ayant eu à piloter ce projet depuis que l'idée en a été suggérée par Jean-Yves Mollier, c'est-à-dire à en assurer la direction scientifique autant qu'administrative et humaine – les aspects techniques étant pris en charge avec brio par Viera Rebolledo-Dhuin – j'ai largement vécu, pendant cinq années, au rythme des épisodes d'un feuilleton de plusieurs saisons comme seul notre système d'enseignement supérieur et de recherche est capable d'en produire. Entre gestion de conflits humains aussi inévitables que pardonnables, et navigation dans les arcanes kafkaïens des grands établissements publics culturels et scientifiques (il y aurait tellement à écrire sur le mode de fonctionnement de la si prestigieuse Bibliothèque nationale de France...), ce fut aussi un véritable (et long) moment d'acculturation aux modes de fonctionnement du système français de recherche, qui permit bien malgré moi de compléter ma culture professionnelle en me dévoilant les subtilités insoupçonnées du milieu que j'avais décidé de rejoindre.

¹⁵⁰ Marie-Claire Boscq, Viera-Rebolledo Dhuin, Jean-Yves Mollier et moi-même pour le CHCSC, Patricia Sorel pour ce même laboratoire et le Pôle Métiers du livre de Saint-Cloud, Nathalie Aguirre et Jean-Dominique Mellot pour la BnF, Nicole Brondel puis Maïwenn Bourdic pour les Archives nationales.

¹⁵¹ Principalement : bases de données de libraires et d'imprimeurs parisiens établies par M.-C. Boscq et V. Rebolledo-Dhuin pour leurs thèses respectives, bases LibrEdit (éditeurs parisiens) et Gutenberg (éditeurs français) des Archives nationales, base des notices d'autorité de la BnF.

Mais à côté de cela l'enrichissement scientifique fut réel : bien plus que les cours de licence, la plongée dans les enjeux de l'histoire du livre et de l'édition, les échanges avec des collègues depuis bien plus longtemps que moi spécialistes de ces questions, les nombreuses lectures complémentaires furent sources de nombreuses inspirations. J'ajoute que mon activité ne s'est pas limitée au management et à la gestion : ce fut aussi une vraie activité de recherche historique, puisque je pris en charge la rédaction de notices d'éditeurs de plusieurs villes de province, réparties entre les Suds (Marseille, Montpellier, Bordeaux, Nice), le Nord (Lille), le Nord-Est (Metz, Nancy), l'Ouest (Limoges, Rouen), l'Est (Lyon) et la Méditerranée (Alger et la Corse). J'ai pu ainsi étudier près de 400 éditeurs et éditrices, me plongeant, je dois dire avec délice, dans le milieu des femmes et des hommes du livre de province.

Cela motiva plusieurs recherches complémentaires, inscrites à une échelle locale. Jusque-là j'avais peu quitté les rivages rassurants, bien que pas toujours très ragoûtants, de la Seine : né et mort à Paris, Victor Duruy était le sujet idéal, quasiment toutes les archives le concernant étant conservées dans la capitale – à peine un exotique voyage aux Archives départementales du Val-de-Marne avait-il été nécessaire pour consulter ce qui pouvait concerner sa maison de campagne et son tombeau, situés à Villeneuve-Saint-Georges. L'horizon s'était élargi ensuite, vers la Grande-Bretagne ou l'Atlantique, mais je n'avais jamais travaillé à l'échelle locale avant de décider d'utiliser les ressources proches de mon université et de me lancer dans des recherches sur Versailles, à partir des archives et de la bibliothèque communales de cette ville comme de celles des Yvelines et de l'ancien Seine-et-Oise, situées à Montigny-le-Bretonneux, à deux pas ou presque de mon bureau. Avec ma contribution scientifique à DEF19, je pus approfondir l'étude des réalités « des départements », et je pus prolonger les recherches menées, en tentant de mieux saisir les réalités des pratiques culturelles d'une grande ville comme Marseille¹⁵² ou d'une ville de moins grand rayonnement comme Cahors¹⁵³. La première pâtissait au XIX^e siècle d'une réputation de matérialisme, d'ignorance et d'indifférence à la culture ; l'autre était située au cœur d'un territoire rural et était longtemps restée isolée des circuits de diffusion culturelle. Des recherches menées au sein des services d'archives départementales et communales de ces deux cités m'ont permis de rédiger deux articles, des essais d'histoire culturelle locale, ainsi que j'ai intitulé l'un d'eux.

Ils trouvèrent un prolongement dans les travaux menés pour la rédaction du mémoire inédit sur les Histoires de France : prenant là encore le parti de décentrer le propos et de ne plus regarder les choses uniquement du point de vue de la capitale, il me semblait nécessaire de descendre dans la hiérarchie sociale et d'aller tenter de saisir le rapport au livre en général, et à ces livres-là en particulier, au plus près du terrain, dans les bibliothèques scolaires et populaires ou dans les intérieurs des ouvriers et des paysans. Cette recherche devait susciter bien des déceptions, le résultat étant bien en-deçà de l'énergie déployée et du temps consacré à cette recherche. Mais de mon point de vue le pris est pli, et s'il s'agit à l'avenir de poursuivre le traitement des problématiques liées aux transferts culturels transnationaux, le prisme de l'histoire locale doit ce me semble rester aussi prégnant, tant l'histoire, et particulièrement l'histoire culturelle, peut et doit se faire à toutes les échelles si l'on veut se départir des biais de représentativité introduits par des sources exclusivement issues des élites, et des élites parisiennes. Je ne saurais toutefois jeter la pierre à qui

¹⁵² Jean-Charles Geslot, « L'émergence d'un marché du livre d'histoire à Marseille (1800-1870) », *Annales du Midi*, n° 315-316, juillet-septembre 2021.

¹⁵³ Jean-Charles Geslot, « Livre, lecture et goût de l'histoire à Cahors au XIX^e siècle : essai d'histoire culturelle locale », *Bulletin de la Société des études du Lot*, 2022-II, juillet 2022.

que ce soit : au sein de ma bibliothèque, l'histoire locale ne représente que 7% des études historiques, et Paris comme l'Île-de-France s'y taillent encore la part du lion.

2° Histoire d'un livre d'histoire d'un livre d'histoire [sic]

La seconde étape du tournant « éditorial » de ma recherche et de mon projet date du printemps 2017, et correspond au moment où, de retour de Londres, le doute montait quant au sujet sur les politiques culturelles. À mesure que se confirmait l'idée que celui-ci pouvait être une impasse en plus de se montrer moins palpitant et plus compliqué à mettre en œuvre que prévu, s'affirmait un projet : celui de constituer un outil pédagogique à destination des étudiants suivant un enseignement en histoire de l'édition. J'avais, depuis un ou deux ans, repris les cours de troisième année de Licence, traditionnellement assurés par Jean-Yves Mollier et Patricia Sorel, d'initiation aux enjeux de l'histoire du livre et de l'édition, que j'avais ponctuellement assurés également dans les années précédentes pour suppléer mon directeur de thèse. Or, une impression tenace me faisait trouver qu'il manquait un ouvrage qui permît aux étudiantes et aux étudiants de mieux comprendre les enjeux concrets de ce qu'étaient le monde du livre et les pratiques de lecture au XIX^e siècle.

Notre public étudiant entretient en effet un rapport privilégié au livre à la lecture. Il faut rappeler qu'en 2018, un peu moins de 60% des jeunes de 15 à 24 ans déclaraient lire des livres, contre 80% vingt ans plus tôt ; 11% seulement se disaient lecteurs assidus, alors qu'ils étaient presque quatre fois plus, 38%, à se déclarer faibles lecteurs¹⁵⁴. Or, une enquête auprès des étudiants de première année de licence d'Histoire de l'UVSQ, réalisée par mes soins en 2010-2011, montrait un effectif réparti en trois tiers à peu près égaux : l'un déclarant lire « tous les jours », un autre lisant « plusieurs fois par semaine », un troisième lisant « de temps en temps », « rarement » ou « jamais ». Le nombre d'étudiants déclarant lire de façon régulière (deux premiers groupes, soit 50 réponses sur 73) était plus important que ceux qui déclaraient la même fréquence pour la télévision (45 réponses), l'écoute de la radio (38), la pratique d'un sport (29) ou celle des jeux vidéo (23)¹⁵⁵.

Pratiquant la lecture quotidiennement ou presque, par plaisir, pour se distraire, ou par contrainte, dans le cadre de leurs études, ayant donc régulièrement des livres en mains – même si une partie de cette lecture se fait aussi sur écran ou dans la presse papier –, les étudiantes et les étudiants sont familiers de cet objet culturel comme des pratiques qui lui sont liées. L'intérêt à mon sens de ce cours résidait donc dans le fait de mettre en perspective ces objets et ces pratiques, pour leur faire comprendre comment le système dont ils sont les éléments a pu se mettre en place tout au long du XIX^e siècle, et quelles logiques, techniques, politiques, économiques, culturelles, étaient à l'œuvre dans ce processus. Pour qu'ils puissent bien se rendre compte toutefois de tous ces enjeux, il me semblait qu'il manquait un exemple concret, une étude de cas permettant d'aborder tous les aspects de la chaîne du livre, depuis l'esprit de l'auteur ou de l'autrice jusqu'aux mains et aux yeux du lecteur ou de la lectrice, pour rendre compte, avec précision, à hauteur d'hommes là encore, de tous les procédés de conception, d'édition, de fabrication, de diffusion et de réception de ces livres – qui, *grosso modo*, sont à peu près les mêmes aujourd'hui qu'hier, à quelques exceptions près. C'est presque sur un coup de tête, à partir de cette idée germée assez rapidement, que fut ainsi lancé un projet d'écriture devant aboutir à la publication, en avril 2022, de *l'Histoire d'un livre*. Cinq ans auront été nécessaires à la parution d'un ouvrage prêt depuis 2018, mais dont une pandémie

¹⁵⁴ Ministère de la Culture, « Enquête pratiques culturelles 2018 », en ligne : <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Etudes-et-statistiques/L-enquete-pratiques-culturelles/L-enquete-2018>.

¹⁵⁵ Enquête réalisée par questionnaire papier le 9 février 2011 auprès de 73 étudiantes et étudiants de 1^{ère} année d'histoire de l'UVSQ, tous âgés entre 18 et 20 ans, répartis en 41 hommes et 32 femmes.

mondiale et deux confinements successifs devaient retarder une sortie toujours tributaire des aléas du calendrier éditorial.

L'ouvrage en question devait être simple, accessible, rapide à écrire pour son auteur, et facile à lire pour les étudiantes et les étudiants. Il ne fut ni l'un ni l'autre. L'ouvrage test avait été choisi, par facilité, dans l'œuvre de Victor Duruy, que je connais bien mieux que d'autres productions de la même époque. Choisir un livre d'histoire correspondait en outre à une autre de mes préoccupations : celle des cultures historiques. Si ce choix s'avérait séduisant, il nécessitait cependant de nombreuses recherches, inattendues au départ. Parce que l'*Histoire de France* en question est peu connue aujourd'hui, et n'a jamais été vraiment étudiée. Et parce que le marché du livre d'histoire s'avérait rapidement comme un véritable angle mort historiographique, en tout cas pour le XIX^e siècle. Ces recherches étaient, en outre, tous azimuts, provoquant là encore une dispersion intellectuellement enrichissante, mais matériellement éprouvante : histoire et sources techniques de l'imprimerie, histoire et sources économiques de l'édition, histoire et sources politiques de la réception, histoire institutionnelle et culturelle des canaux de diffusion du livre (librairies, bibliothèques...) et de la lecture, histoire des représentations du passé (national), enquêtes ministérielles, témoignages de contemporains, catalogues de bibliothèques, contrats d'édition, registres d'emprunts, comptes rendus de presse, archives du Dépôt légal, correspondances, sources iconographiques... Tous les aspects devaient être étudiés – et maîtrisés.

Pour autant, une thématique me semblait ressortir, davantage susceptible de nous permettre de nous rendre compte de la réalité concrète de la culture des femmes et des hommes du XIX^e siècle, une réalité à saisir dans sa banalité la plus quotidienne, celle que je pourrais désigner sous le terme de réception si ce terme n'était trop souvent réduit à un seul et même ensemble de faits : la réception *critique*, essentiellement par la presse, essentiellement parisienne. L'enjeu est évidemment beaucoup plus large, la chose est entendue. Passons donc la porte des chaumières, asseyons-nous à côté des lecteurs dans les bibliothèques, accompagnons les élèves dans leurs classes, glissons-nous derrière leur épaule pour les observer alors qu'ils lisent ; si possible, fixons-leur – virtuellement – des électrodes sur les tempes, et tentons de voir ce qui se passe dans leur esprit tandis que leurs yeux parcourent les lignes imprimées. La lecture comme pratique et ses effets sur la culture : voilà aujourd'hui la problématique principale que j'envisage, en l'appliquant avant tout au champ du savoir vers lequel va ma préférence : l'histoire.

3° La culture par les pratiques : lectures historiques, cultures historiques

Je l'ai écrit, après bien d'autres, et il n'est pas nécessaire de développer à nouveau cette idée : l'histoire de la lecture est particulièrement difficile, pour bien des raisons, à commencer par l'accès limité aux sources, et le caractère biaisé de celles dont nous disposons. Le cadre dans lequel on peut le plus facilement – ou le moins problématiquement – appréhender de manière historienne cette pratique est celui des bibliothèques. Elles deviennent en effet, au XIX^e siècle, une institution majeure. Divers réseaux étendent progressivement leurs ramifications sur le territoire, l'enserrant d'un maillage toujours plus fin de bibliothèques paroissiales, spécialisées, protestantes, municipales, populaires, scolaires, associatives... Établissements porteurs d'une pratique, la lecture, jugée dangereuse, ils sont soumis à toute une série de contrôles, politique, administratif, idéologique, religieux, ce qui bien sûr arrange l'historien, car qui dit contrôle dit rapports, correspondances, registres... Autant de sources dont nous pouvons aujourd'hui faire notre miel. Les Archives nationales avec le fonds F/18, les Archives départementales, en leur série T, constituent en la matière de riches réserves de renseignements.

L'histoire des bibliothèques est l'une des thématiques qui m'ont le plus intéressé depuis la fin de ma thèse. Aux premiers travaux, déjà évoqués, sur la bibliothèque de Versailles, s'en sont ensuite

ajoutés d'autres, ponctuels¹⁵⁶, ou bien liés à des projets plus amples. Deux projets, en l'occurrence : le premier, « Biblis », pour « Bibliothèques d'historiennes et d'historiens », a été lancé en 2019 par Agnès Sandras, Jonathan Barbier et moi-même, avec pour objectif de développer l'étude de ces bibliothèques, ainsi qu'il a été rappelé en introduction¹⁵⁷. Le second projet, « Dicobib », pour « Dictionnaire des bibliothécaires », a abouti en 2020 à la publication de l'ouvrage *Figures de bibliothécaires*, dirigé par Isabelle Antonutti, et dont j'ai participé au comité de pilotage autant qu'à la rédaction de certaines notices, poursuivant ainsi le travail de synthèse biographique dont j'avais pu éprouver la méthode avec DEF19¹⁵⁸. Ce sont toutefois les bibliothèques elles-mêmes bien plus que les hommes qui les gèrent, et notamment les bibliothèques scolaires et populaires, les plus fréquentées au XIX^e siècle, qui m'intéressent : elles occupent une part importante de l'*Histoire d'un livre* comme du mémoire inédit de ce dossier.

Mais l'étude de la lecture n'est pas une fin en soi : ce sont ses effets qu'il s'agit d'essayer de retrouver, et notamment la façon dont elle peut participer à la structuration des cultures historiques des individus. Cette thématique aujourd'hui centrale s'est imposée progressivement : elle est liée à un intérêt croissant pour l'historiographie. 7% de ma bibliothèque relèvent, de près ou de loin, de cette thématique, soit 71 ouvrages répartis en différents genres, témoins des formes variées que peut prendre le retour sur soi d'une communauté historienne friande, comme d'autres, de réflexions sur sa propre démarche et sa propre identité, et, peut-être plus que d'autres, de sa propre histoire.

Une partie de la production concerne donc d'abord la réflexion épistémologique, présente dans ma bibliothèque par des essais classiques¹⁵⁹ ou plus récents¹⁶⁰ ; ces derniers ont été intégralement lus, à l'âge de la maturité intellectuelle, ce qui n'est pas forcément le cas des premiers, acquis à un moment d'initiation aux enjeux de la discipline et d'un abord parfois trop complexe – toutes mes excuses à Paul Veyne dont je n'ai jamais eu le courage ou la capacité de dépasser les premières pages... À ces réflexions générales sur l'histoire s'en ajoutent d'autres, individuelles ou collectives, consacrées à des champs particuliers¹⁶¹, notamment l'histoire culturelle¹⁶², ou bien à des

¹⁵⁶ Jean-Charles Geslot, Agnès Sandras, « Dernières recherches sur les bibliothèques populaires », *Les Rencontres de la BAI*, Bibliothèque des Amis de l'instruction du III^e arrondissement, 10 mars 2018 ; *idem*, « Rendre intelligible l'organisation des savoirs ? Les catalogues de bibliothèques populaires françaises dans la deuxième moitié du XIX^e siècle », colloque *Logiques de l'inventaire : classer des archives, des livres, des objets (Moyen Âge – XIX^e siècle)*, Université de Genève, 3 octobre 2019 [en cours de publication].

¹⁵⁷ Voir ci-dessus, p. 3.

¹⁵⁸ Jean-Charles Geslot, Notices « Billioud (Alexandre-Joseph) », « Chojecki (Charles-Edmond) », « Herr (Lucien) », « Langlois (Marcel) », « Molinier (Auguste) », « Troubat (Jules-Auguste) », dans Isabelle Antonutti (dir.), *Figures de bibliothécaires*, Villeurbanne, Presses de l'Esssib, 2020.

¹⁵⁹ Bib. pers. : Henri-Irénée Marrou, *De la connaissance historique*, Paris, Seuil, « Points Histoire », 1954 [acheté en librairie à Paris, 9 €] ; Paul Veyne, *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil, « Points Histoire », 1971 [acheté en librairie à Marseille en 1993-1995] ; Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, éd. Jacques Le Goff, Paris, A. Colin, 2009 [acheté en librairie à Paris].

¹⁶⁰ Bib. pers. : Étienne Anheim, *Le Travail de l'histoire*, Paris, Éditions de la Sorbonne, 2018 [acheté en librairie à Paris, 18 €] ; Laurence De Cock, Mathilde Larrère, Guillaume Mazeau, *L'Histoire comme émancipation*, Marseille, Agone, 2019 [acheté en librairie à Paris et lu en 2019, 12 €].

¹⁶¹ Bib. pers. : René Rémond (dir.), *Pour une histoire politique*, Paris, Seuil, « Points Histoire », 1996 (1998) [acheté en librairie à Paris à la fin des années 1990] ; Gérard Noiriel, *Introduction à la socio-histoire*, Paris, La Découverte, « Repères », 2006 [acheté en librairie à Paris].

¹⁶² Bib. pers. : P. Ory, *L'Histoire culturelle*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2004 ; Philippe Poirrier, *Les Enjeux de l'histoire culturelle*, Paris, Seuil, « Points Histoire », 2004 ; Laurent Martin, Sylvain Venayre (dir.), *L'Histoire*

problématiques spécifiques, notamment le rapport entre histoire, récit et littérature¹⁶³. Des historiennes, des historiens, mettant en perspective leur propre parcours¹⁶⁴ ou bien des expériences de recherche spécifiques¹⁶⁵, ont contribué aussi à montrer les débats, les évolutions, les enjeux propres à la discipline. D'autres ont proposé des anthologies, recueils de textes permettant de confronter les points de vue et de faire ressortir tant les ressemblances et dissemblances synchroniques que les permanences et évolutions dans le temps¹⁶⁶. L'historiographie française du reste se nourrit d'apports extérieurs, et un détour par la pensée des communautés historiennes étrangères¹⁶⁷, ou bien par l'épistémologie et l'histoire des autres disciplines et de leurs penseurs¹⁶⁸, permet aussi, depuis longtemps, de mettre en perspective nos propres pratiques.

De cette pensée toujours renouvelée de ce qu'est notre discipline, les manuels et ouvrages généraux permettent de proposer la synthèse, utile tant aux enseignantes et enseignants d'historiographie qu'à leurs étudiantes et leurs étudiants. Plusieurs de ces ouvrages se trouvent dans les rayonnages de ma bibliothèque et ont été maintes fois utilisés, depuis le moment de mes études de DEUG et surtout du passage des concours de l'enseignement (et la fameuse et regrettée « épreuve sur dossier » du CAPES)¹⁶⁹ jusqu'à mes plus récentes préparations de cours¹⁷⁰ : ils

culturelle du contemporain, Paris, Nouveau Monde éditions, 2005 ; Évelyne Cohen, Pascale Goetschel, Laurent Martin, Pascal Ory (dir.), *Dix Ans d'histoire culturelle*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, « Papiers », 2011 [ouvrages achetés en librairie à Paris].

¹⁶³ Bib. pers. : Judith Lyon-Caen, Dinah Ribard, *L'Historien et la littérature*, Paris, « Repères », 2010 ; Ivan Jablonka, *L'Histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*, Paris, Seuil, « Points Histoire », 2014 [achetés en librairie à Paris].

¹⁶⁴ Bib. pers. : Georges Duby, *L'Histoire continue*, Paris, Éditions Odile Jacob, « Points », 1991 [ouvrage acheté en librairie et lu à Marseille en 1994-1995]

¹⁶⁵ Bib. pers. : Stéphane Michonneau, *Un récit mémorable. Essai d'égo-exorcisme historique*, Paris, Publications de la Sorbonne, « Itinéraires », 2017 [envoi éditeur pour compte rendu].

¹⁶⁶ Bib. pers. : Marcel Gauchet (éd.), *Philosophie des sciences historiques. Le moment romantique*, Paris, Seuil, « Points Histoire », 2002 [acheté en librairie à Paris] ; Sophie-Anne Leterrier, *Le XIX^e siècle historien. Anthologie raisonnée*, Paris, Belin, « Sup Histoire », 1997, Jules Michelet, *Histoire de France*, éd. Paule Petitier, Paris, Flammarion, « Champs », 2010 (2008).

¹⁶⁷ Bib. pers. : Eric Hobsbawm, *Franc-tireur. Autobiographie*, trad. Dominique Peters et Yves Coleman, Paris, Ramsay, Hachette Littératures, « Pluriel », 2005 (2002) [acheté en librairie] ; Laurence van Ypersele (dir.), *Questions d'histoire contemporaine. Conflits, mémoires, identités*, Paris, PUF, 2006 [ouvrage dû à une équipe d'historiennes et d'historiens belges, acquis au salon du livre du festival d'histoire de Blois] ; Michael Bentley, *Modern Historiography. An Introduction*, Oxon, Routledge, 2010 (1999) [achat en librairie à Londres] ; Lynn Hunt, *L'Histoire. Pourquoi elle nous concerne*, trad. Sylvie Kleiman-Lafon, Genève, Markus Haller, 2019 [achat en librairie à Paris et lecture fin 2019].

¹⁶⁸ Bib. pers. : Paul Claval, *Histoire de la géographie*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 1996 (1995) [ouvrage acheté en librairie dans le cadre de la préparation des concours en 1997-1998] ; Armand Mattelart, Érik Neveu, *Introduction aux Cultural Studies*, Paris, La Découverte, « Repères », 2003 [achat en librairie Gibert à Paris, 7,95 €] ; Frédéric Gros, *Michel Foucault*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2007 (1996) [achat en librairie, 9 €] ; Arc Augé, Jean-Paul Colleyn, *L'Anthropologie*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2009 (2004) [achat au salon du livre de Paris] ; Florence Waber, *Brève Histoire de l'anthropologie*, Paris, Flammarion, « Champs », 2015 [achat en librairie 12 €].

¹⁶⁹ Bib. pers. : Antoine Prost, *Douze Leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, « Points Histoire », 1996 [achat en librairie dans le cadre de la préparation aux concours en 1997-1998].

¹⁷⁰ Bib. pers. : Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia & Nicolas Offenstadt, *Historiographies. Concepts et débats*, Paris, Gallimard, « Folio », 2010, 2 vol. ; Nicolas Offenstadt, *L'Historiographie*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2011 [ouvrage acheté en librairie à Paris, 9,20 €] ; Claude Gauvard et Jean-François Sirinelli

témoignent, tous, des importantes évolutions qui ont cours depuis la fin du siècle dernier, par exemple quant à l'appréhension des différentes cultures historiques professionnelles en « écoles¹⁷¹ » ou en « courants¹⁷² ». Quelques dictionnaires¹⁷³ ou manuels de méthode¹⁷⁴, complètent heureusement ces bibliographies synthétiques en permettant d'offrir aux étudiantes et aux étudiants les outils pratiques nécessaires à leur appropriation des concepts et de la méthodologie de la discipline.

Troisième et dernier axe de la production historiographique, et de la collection qui est la mienne en ce domaine : les études monographiques d'histoire de la discipline elle-même. Plusieurs axes se dégagent, à commencer par l'analyse de la genèse et des évolutions de la communauté historique, sur le temps long de l'époque contemporaine¹⁷⁵, sur le temps plus court de moments particuliers et critiques¹⁷⁶, ou bien selon le prisme plus récemment mis en avant de l'enchaînement des générations¹⁷⁷. En resserrant la focale, des études centrées sur certaines figures particulières permettent d'éclairer les enjeux propres à une époque ou de faire ressortir les acteurs principaux des évolutions de la discipline – en la matière ce sont surtout des études sur les historiens du XIX^e siècle que l'on trouvera dans ma bibliothèque, comme Michelet¹⁷⁸, Lavisse¹⁷⁹, Taine¹⁸⁰, Fustel de Coulanges¹⁸¹ ou Augustin Thierry¹⁸² – sans parler bien sûr de Victor Duruy. Au cœur enfin des préoccupations de la profession, se trouve la question du rapport de la société française à son passé, et la nécessaire déconstruction des discours historiques. Cette obsession des Français et des Françaises pour leur passé provoque par contre-coup celle des historiennes et des historiens pour

(dir.), *Dictionnaire de l'historien*, Paris, PUF, « Quadrige », 2015 ; Reine-Marie Bérard, Bénédicte Girault, Catherine Rideau-Kikuchi (dir.), *Initiation aux études historiques*, Paris, Nouveau Monde éditions, 2020 [ouvrage reçu pour participation].

¹⁷¹ Bib. pers. : Guy Bourdé et Hervé Martin, *Les Écoles historiques en France*, Paris, Seuil, « Points Histoire », 1997 (1982) [achat en librairie à Marseille en 1993-1995].

¹⁷² Bib. pers. : Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia, *Les Courants historiques en France*, Paris, Gallimard, « Folio », 3^e éd. 2007 [achat en librairie].

¹⁷³ Bib. pers. : Nicolas Offenstadt (dir.), *Les Mots de l'historien*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2009 ; Johann Chapoutot, *Les 100 mots de l'histoire*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2021 [achats en librairie].

¹⁷⁴ Bib. pers. : Frédéric Saly-Giocanti, *Utiliser les statistiques en histoire*, Paris, A. Colin, « Coursus », 2009 ; Jonathan Barbier, Antoine Mandret-Degeilh, *Le Travail sur archives. Guide pratique*, Paris, A. Colin, « 2018 [achats en librairie à Paris].

¹⁷⁵ Bib. pers. : Pim den Boer, *Une histoire des historiens français*, trad. Julien Louvrier, Paris, Vendémiaire, 2105.

¹⁷⁶ Bib. pers. : François Dosse, *L'Histoire en miettes. Des Annales à la « Nouvelle Histoire »*, Paris, La Découverte, 2005 (1987) ; David Gaussen, *L'Invention de l'histoire nationale en France, 1789-1848*, Marseille, Éditions Gaussen, 2015.

¹⁷⁷ Bib. pers. : Yann Potin, Jean-François Sirinelli (dir.), *Générationnelles, XIX^e-XXI^e siècle*, Paris, CNRS éditions, 2019 [exemplaire gratuit pour contribution].

¹⁷⁸ Bib. pers. : Paule Petitier, *Michelet. L'homme histoire*, Paris, Bernard Grasset, 2006 [ouvrage acheté d'occasion à Paris, portant une dédicace de l'auteure : « Hommage cordial d'une auditrice »].

¹⁷⁹ Bib. pers. : Jean Leduc, *Ernest Lavisse. L'histoire au cœur*, Paris, A. Colin, 2016.

¹⁸⁰ Bib. pers. : François Léger, *La Jeunesse d'Hippolyte Taine*, Paris, Albatros, 1980.

¹⁸¹ Bib. pers. : François Hartog, *Le XIX^e siècle et l'histoire. Le cas Fustel de Coulanges*, Paris, Seuil, « Points Histoire », 2001 [ouvrage acheté en librairie à Paris, 9 €].

¹⁸² Bib. pers. : Aude Déruelle, Yann Potin (dir.), *Augustin Thierry. L'histoire pour mémoire*, Rennes, PUR, 2018.

cette passion particulière, et leur volonté d'en décortiquer les ressorts pour en montrer les limites et les dangers. Du « mythe » ou du « roman » national¹⁸³ mis en avant par les « historiens de garde¹⁸⁴ » ou l'enseignement scolaire de l'histoire¹⁸⁵, à l'étude de la façon dont la mémoire française s'est dotée d'un panthéon de figures plus ou moins héroïques en fonction des époques¹⁸⁶, c'est un ensemble de discours aux conséquences parfois déléteres qu'il s'agit d'analyser.

C'est justement dans le prolongement de ces analyses mettant en perspective le propre rapport de la société et de la culture françaises au passé national que s'inscrivent aujourd'hui mes recherches. J'ai pu ponctuellement être amené à produire des recherches plus classiques, sur une génération particulière d'historiens¹⁸⁷, le lien entre histoire et représentations politiques¹⁸⁸, ou bien selon une approche biographique, pour Victor Duruy bien sûr, mais aussi pour Maxime Du Camp¹⁸⁹. Il pourra sembler étonnant d'inclure ce dernier dans le champ de la communauté historienne – comme dans celui de l'histoire du temps présent, mais ce n'est pas ici le lieu de débattre de cette question. Faut-il toutefois rappeler qu'une large partie de la production historique n'est pas, au XIX^e siècle, le fait de professionnels de l'histoire ? L'étude de notre discipline et de ses évolutions ne saurait donc se cantonner au seul champ de production académique. Il n'y a qu'en quittant l'espace rassurant et traditionnel – et bien sûr toujours utile – des seules idées historiographiques et de ceux qui les émettent et les diffusent qu'on pourra appréhender, par le biais des méthodes et problématiques de l'histoire culturelle, la constitution et l'évolution des cultures historiques. Cela passe par exemple par l'étude des supports de diffusion des discours historiques autre que les périodiques spécialisés – du reste peu nombreux avant le dernier tiers du siècle –, notamment les revues généralistes qui sont un moyen d'accéder aux savoirs historiques d'une catégorie encore relativement aisée de la population, mais moins à l'aise avec les enjeux de la discipline que ne le sont les professionnels ou les amateurs

¹⁸³ Bib. pers. : Suzanne Citron, *Le Mythe national. L'histoire de France revisitée*, Paris, Les éditions de l'Atelier/Éditions ouvrières, 2017 (1987) ; David Gaussen, *Qui a écrit le roman national. De Lorànt Deutsch à Patrick Boucheron, l'histoire de France dans tous ses états*, Marseille, Éditions Gaussen, 2020 [don de l'auteur le 20 févr. 2020].

¹⁸⁴ Bib. pers. : William Blanc, Aurore Chéry, Christophe Naudin, *Les Historiens de garde. De Lorànt Deutsch à Patrick Buisson la résurgence du roman national*, Paris, éditions Inculte, 2013.

¹⁸⁵ Bib. pers. : Étienne Bourdon, Patrick Garcia, François Pernot (dir.), *Lavisse : le roman national comme patrimoine scolaire ?*, Paris, Les éditions de l'œil/La bibliothèque fantôme, 2016 [exemplaire gratuit pour contribution].

¹⁸⁶ Bib. pers. : Christian Amalvi, *Les Héros de l'histoire de France. Comment les personnages illustres de la France sont devenus familiers aux Français...*, Toulouse, Éditions Privat, 2001 ; Alain Corbin, *Les Héros de l'histoire de France*, Seuil, « Points Histoire », 2011 ; Laurent Theis, *Clovis. De l'histoire au mythe*, Paris, CNRS Éditions, « Biblis », 2015 (1996) [acheté en librairie et lu au printemps 2021].

¹⁸⁷ Jean-Charles Geslot, « Les épigones [Génération 2. Nés entre 1805 et 1819] », dans Yann Potin et Jean-François Sirinelli (dir.), *Génération historienne XIXe-XXIe siècle*, Paris, CNRS Éditions, 2019, p. 33-44.

¹⁸⁸ Jean-Charles Geslot, « Les historiens du XIXe siècle face à l'échec des monarchies constitutionnelles : la modernité politique au prisme de l'histoire du temps présent », colloque *Monarchy and Modernity since 1500*, University of Cambridge, 8 janvier 2019.

¹⁸⁹ Jean-Charles Geslot, « Du Camp historien du temps présent », dans Thierry Poyet (dir.), *Maxime Du Camp polygraphe, Minores XIX-XX, La Revue des lettres modernes*, 2019 – 4, p. 135-150.

qui y consacrent l'essentiel de leur activité érudite ou littéraire. C'est ce que montre, par exemple, la place prise par l'histoire dans un organe comme la *Revue de l'Instruction publique*¹⁹⁰.

Au-delà toutefois de ces périodiques, supports d'une diffusion encore assez limitée des savoirs et discours historiques, l'approche culturelle passe nécessairement par l'étude du livre d'histoire, vecteur majeur et beaucoup plus massif de cette diffusion, qu'elle soit commerciale ou non. Celui-ci constitue, dès le début du XIX^e siècle, un marché particulièrement dynamique et juteux¹⁹¹. Les mécanismes à l'œuvre dans le monde éditorial s'appliquent en effet tout aussi bien à la littérature ou au livre pratique qu'à l'histoire¹⁹². L'étude des long- et best-sellers s'avère utile pour comprendre les mécanismes commerciaux à l'œuvre en ce domaine, qui permettent de toucher un public large, même pour des publications de grande ampleur, comme le montre bien l'exemple d'Henri Martin¹⁹³. Ce segment du marché n'échappe pas en effet au phénomène du long-seller, même s'il n'est pas toujours facile d'évaluer précisément le succès des différents ouvrages mis sur le marché¹⁹⁴. À la diffusion commerciale s'ajoute bien sûr celle par les réseaux de bibliothèques de lecture publique, où la discipline occupe une place importante, ainsi que j'ai pu le montrer à propos des ouvrages de Victor Duruy¹⁹⁵.

Tels sont les travaux les plus récents qui m'ont permis de donner à mon activité de recherche une spécialisation nouvelle, dont le mémoire inédit est l'aboutissement. Telles sont, aussi les principales caractéristiques de ce qu'est aujourd'hui ma bibliothèque, celle d'un chercheur en histoire culturelle du XIX^e siècle qui, des politiques éducatives, puis culturelles, a vu passer ses centres d'intérêt à l'histoire du livre, de la lecture, et de l'histoire, en réunissant ces trois dernières approches. La bibliothèque « studieuse », celle du chercheur, n'est pas le reflet exact de ses lectures évidemment : elle ne représente qu'une infime partie de l'ensemble des ouvrages qu'il a lus en bibliothèque. Aussi peut-elle s'avérer trompeuse, comme en témoigne aussi la place qu'y occupe un élément central de ce qu'est le quotidien d'un enseignant-chercheur : l'enseignement, la pédagogie, et l'encadrement des étudiantes et des étudiants.

¹⁹⁰ Jean-Charles Geslot, « La place de l'histoire dans la *Revue de l'Instruction publique* (1842-1847). Une nouvelle discipline pour un nouveau professorat ? », *History of Education & Children's Literature*, XVI-2, 2021, p. 425-445.

¹⁹¹ Jean-Charles Geslot, « Le marché des histoires de France dans les années 1820 : un tournant ? », *Cahiers de la Nouvelle Société des Études sur la Restauration*, XIX, 2020, p. 21-40 [actes de la XXXV^e séance de travail de la Nouvelle Société des études sur la Restauration, Fondation Dosne-Thiers, 10 octobre 2020].

¹⁹² Jean-Charles Geslot, « Aux origines mercantiles du roman national : le commerce des Histoires de France au XIX^e siècle », Université Paris-Saclay/UVSQ, séminaire de recherche en histoire culturelle et sociale du XIX^e siècle, dirigée par Anne-Claude Ambroise-Rendu et Gilles Malandain, 15 avril 2022 [non publié].

¹⁹³ Jean-Charles Geslot, « Un inestimable succès : l'*Histoire de France* d'Henri Martin et ses publics », *Revue d'histoire du XIX^e siècle*, n° 60, 2020/1, p. 239-255.

¹⁹⁴ Jean-Charles Geslot, « Les best-sellers historiques au XIX^e siècle. Problèmes de méthode », Université Paris-Saclay/UVSQ, séminaire de recherche en histoire culturelle et sociale du XIX^e siècle, dirigée par Anne-Claude Ambroise-Rendu et Jean-Claude Yon, 15 février 2018 [non publié].

¹⁹⁵ Jean-Charles Geslot, « Des savoirs historiques pour le peuple ? Diffusion et lecture des livres de Victor Duruy dans les bibliothèques populaires (1860-1914) », *La Transmission des savoirs*, 143^e congrès national des sociétés historiques et scientifiques, CTHS, 26 avril 2018 [non publié].

3. Trompeuse bibliothèque : l'engagement pédagogique au cœur d'une culture professionnelle

Une didactique au jour le jour

Enseigner l'histoire est « un métier qui s'apprend¹⁹⁶ ». Je pourrais faire mienne cette expression, en tant qu'enseignant et que formateur. Mais j'ajouterais que si ça s'apprend, ce n'est sûrement pas dans les livres. Aussi ma bibliothèque n'est-elle absolument pas le reflet de mes préoccupations en ce domaine : quasiment aucun ouvrage de pédagogie ou de didactique de l'histoire ne s'y trouve. L'ouvrage de Jacqueline Le Pellec et Violette Marcos Alvarez cité ci-dessus n'est là que parce que c'était une lecture conseillée dans le cadre de l'initiation à l'enseignement de l'histoire en préprofessionnalisation de licence au milieu des années 1990. Un autre du même genre, de Martin Colas, n'a été acquis que récemment, dans le cadre de mes fonctions de responsable de master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), afin de rafraîchir quelque peu ma maîtrise des enjeux de l'enseignement de la discipline¹⁹⁷. Je n'ai pas souvenir d'avoir lu ni l'un ni l'autre dans leur intégralité. Le dictionnaire d'Agnès Van Zanten fut, lui, acheté en son temps pour préparer une audition pour un poste de maître de conférences en IUFM¹⁹⁸. La lecture de *L'École* de Vincent Troger avait pour but de renforcer mon argumentaire face à d'hypothétiques – pas si hypothétiques que cela du reste, chaque membre de l'Éducation nationale en fait régulièrement l'amère expérience – critiques liées à mon statut d'enseignant¹⁹⁹. Le manuel d'Éric Tisserand sur le système éducatif a lui été acquis dans le cadre de la préparation de cours pour de futurs professeurs des écoles²⁰⁰. De ces cinq ouvrages, les seuls relevant, de près ou de loin, au domaine des sciences de l'éducation, de la pédagogie ou de la didactique, aucun n'a eu pour fonction de m'aider dans la préparation des cours ou la définition de ma pédagogie, ni ne m'a jamais véritablement servi à prendre du recul par rapport à mes propres pratiques professionnelles. Je n'ai en fait jamais ressenti que de loin en loin le besoin d'approfondir mes lectures et de compléter ma bibliothèque personnelle avec cette littérature-là.

Oserais-je l'avouer ici, après plus de 25 ans de pratique de l'enseignement de la 6^e au M2, et alors que je dirige depuis une décennie un master de préparation aux métiers de l'enseignement en histoire-géographie ? La réflexion sur la pédagogie et la didactique disciplinaires ne m'a jamais intéressé, ni même attiré. Il est de bon ton dans une partie du corps enseignant de traiter avec le plus grand mépris toute forme de théorisation en ce domaine, et de ne se souvenir de ses années d'IUFM, puis d'ESPE et aujourd'hui d'INSPÉ, qu'avec un air pincé et condescendant, en levant les yeux au ciel sur le mode : « quel temps n'avons-nous pas perdu là ? » Hurlant avec les loups, j'ai moi aussi pensé cela, et je dois bien dire que je ne garde pas grand souvenir des séances de formation reçues à l'IUFM d'Antony lors de mon année de stage, en 1998-1999. Rien de bien original là-

¹⁹⁶ Bib. pers. : Jacqueline Le Pellec et Violette Marcos Alvarez, *Enseigner l'histoire. Un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette, Toulouse, CRDP, « Enjeux du système éducatif », 1991 [ouvrage acquis à Marseille en 1994-1995].

¹⁹⁷ Bib. pers. : Martin Colas, *Enseigner l'histoire. Entre liberté et responsabilité*, Paris, SEDES, « Histoire », 2011 [ouvrage acquis à Paris en 2015].

¹⁹⁸ Bib. pers. : Agnès Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, « Quadrige », 2008 [ouvrage acheté à Paris en mai 2009].

¹⁹⁹ Bib. pers. : Vincent Troger, *L'École*, Paris, Le Cavalier bleu, « Idées reçues », 2001.

²⁰⁰ Bib. pers. : Éric Tisserand, *Le Système éducatif français*, Vanves, Éditions Foucher, 2010 [ouvrage acquis en 2010-2011].

dedans : autant les cours de « formation disciplinaire » pouvaient être parfois utiles et intéressants, autant ceux de « formation générale » nous agaçaient par leur côté, justement, généraliste et largement déconnecté de nos préoccupations immédiates. Les choses n'ont guère changé depuis un quart de siècle, je m'en rends compte chaque année depuis que je suis passé de l'autre côté de la barrière et m'occupe, en tant que responsable de master, d'organiser une telle formation. Un stagiaire fonctionne en flux tendus. Surchargé de travail, préoccupé par son cours du lendemain, par les copies qu'il a à corriger, les bulletins à remplir, les mails de parents à traiter, les injonctions hiérarchiques à prendre en compte, il n'a que faire, le plus souvent, de cours sur un système éducatif dont il expérimente de toute façon au quotidien le(s) (dys)fonctionnement(s), de conférences sur les grands principes de la pédagogie ou de débats plus ou moins théoriques sur la meilleure façon d'expérimenter la pratique du récit avec des élèves de 6^e ou de 5^e.

Je caricature à dessein : le nez dans le guidon, les stagiaires d'aujourd'hui, comme celui que j'ai été hier, ont des besoins de très court terme, concernant presque exclusivement les cours qu'ils sont en train de préparer ou qui s'annoncent, et bien sûr les niveaux de classe dont ils ont la charge. Toute autre considération leur semble, dans ces conditions, du temps perdu, ce qui les prédispose souvent, dès le départ, de façon totalement négative quant à ce genre de discours, quelles que soient par ailleurs les critiques que l'on peut adresser aux sciences de l'éducation et à la réflexion pédagogique et didactique, et les plus ou moins grandes qualités de celles et ceux qui sont chargés de la formation des jeunes collègues. C'est un problème vieux comme la formation des enseignantes et des enseignants que celui du temps qu'on leur laisse pour se poser, prendre du recul sur leurs pratiques, échanger avec leurs camarades, leurs formateurs et leurs formatrices et profiter de cette année de stage pour vraiment articuler théorie et expérimentation, et poser les bases d'une pratique professionnelle la plus efficace possible. Au lieu de prendre en compte ces besoins et cette nécessité, la dernière réforme en date a préféré surcharger davantage cette année charnière, en y ajoutant rien de moins que la préparation du concours ! Décision d'une rare stupidité, motivée uniquement par des soucis d'économies budgétaires, complètement ignorante de la réalité de ce qui se passe dans les salles de classe des établissements scolaires et des sites de formation, n'accordant surtout aucune espèce de considération à celles et ceux qui sont en première ligne : les étudiantes et étudiants stagiaires. Celles et ceux qui ont poussé à cette réforme portent une lourde responsabilité dans les drames humains (dépressions, burnouts, échecs au concours, abandons d'une voie professionnelle depuis longtemps désirée...) provoqués par leur impéritie et leur aveuglement idéologique.

La pauvreté de ma bibliothèque en matière de pédagogie et de didactique de l'histoire me ferait presque honte, aujourd'hui, avec le recul. C'est que je n'ai pris conscience que bien tardivement qu'un passage par la théorie – et des lectures ! – en matière de pédagogie et de didactique de l'histoire peut même s'avérer d'une remarquable utilité quand la sensibilisation à celle-ci bien faite. Et elle l'est, souvent même. On ne s'en rend pas forcément compte lorsqu'on a, ainsi que je le disais, « le nez dans le guidon » du stage. C'est a posteriori, lorsqu'on est amené à réutiliser ce qui a été fait dans le cadre de la formation, qu'on peut s'en apercevoir – mais le plus souvent cela se fait de manière inconsciente, d'où, derrière des postures anti-pédagogistes manquant souvent de la subtilité la plus élémentaire et pouvant même passer parfois pour un anti-intellectualisme bien peu digne de personnes si diplômées, ce caractère d'ingratitude des enseignantes et des enseignants envers celles et ceux de leurs collègues qui se sont impliqués dans l'accompagnement théorique et pratique de leur stage. Aujourd'hui, je ne peux que m'incliner devant les qualités professionnelles et humaines des formateurs et formatrices académiques que j'ai l'habitude de côtoyer au sein des

masters MEEF en histoire-géographie de l'académie de Versailles, et principalement celui de l'UVSQ²⁰¹, ainsi que devant l'engagement des IA-IPR impliqués dans la formation initiale²⁰².

Cette prise de conscience fut tardive. Pendant vingt ans, j'ai enseigné, dans le secondaire et dans le supérieur, sans jamais véritablement mettre en perspective ma propre pratique. Le nez dans le quotidien, j'ai le plus souvent navigué à vue. J'ai eu, bien sûr, de nombreux échanges, avec les collègues qui se sont succédé au sein des – peu nombreuses, finalement – équipes pédagogiques auxquelles j'ai appartenu, au collège Saint-Éxupéry de Vélizy tout d'abord (1998-1999), au lycée Jean-Rostand de Villepinte (1999-2007) ensuite, enfin au département d'histoire de l'UVSQ (depuis 2007). Peut-être, si je n'avais pas été, dès le début, engagé dans une activité de recherche, aurais-je eu l'espace-temps intellectuel nécessaire à l'approfondissement de ma réflexion dans ce domaine. Mais la thèse, réalisée en parallèle de mon activité d'enseignant en lycée, puis les recherches postdoctorales, suffisaient à mon bonheur scientifique et ne laissaient que peu de marge au développement d'une véritable réflexion didactique. Je n'en ai du reste jamais ressenti la nécessité. Qu'on me comprenne bien : je n'aurai pas l'outrecuidance de penser que je n'en ai pas eu besoin, je dis simplement que le besoin ne s'en est jamais fait ressentir. J'ai dû, en tout et pour tout, durant ma carrière dans le secondaire, ne suivre qu'une seule formation complémentaire – pour l'enseignement de l'histoire des arts, et dans le cadre d'un projet d'équipe –, et n'avoir reçu qu'une seule visite d'inspection – hors celle pour ma titularisation.

Pour le reste, et même s'il faudrait faire la part de l'influence des conseils et formations reçus depuis les cours de préprofessionnalisation de premier cycle jusqu'à l'IUFM, j'ai surtout agi d'instinct. Je laisse à d'autres le soin de juger du résultat mais, en tout état de cause, je n'ai jamais été malheureux dans ma pratique pédagogique. J'ai connu des échecs patents, à tous les niveaux, mais jamais ils ne m'ont fait douter du fait que j'étais à ma place dans une salle de classe, jamais, à aucun moment, ils n'ont remis en cause, lâchons le grand mot, ma *vocation*, née sur les bancs du collège Darius-Milhaud de Marseille à la fin des années 1980. J'ai pourtant subi quelques déconvenues, et commis des erreurs qui feraient rougir bien des didacticiens – et me font rougir moi-même. Peut-être aurais-je ainsi pu choisir, comme premier cours à faire à une classe de T^{ale} STG (Sciences et techniques de gestion), autre chose qu'une description par le menu, pendant à peu près une heure de fin d'après-midi, des différentes aires culturelles et de leurs caractéristiques, uniquement appuyée sur l'observation d'un planisphère – mais à ma décharge c'était l'un de mes premiers cours de lycée et je n'avais pas eu beaucoup de temps pour le préparer... Et je dois aujourd'hui remercier la trentaine d'adolescentes (et les quelques adolescents) qui ce jour-là ont fait preuve de la plus grande indulgence envers le jeune remplaçant qu'on mettait devant eux, et dont ne les séparaient que quelques années d'âge, une cravate – le poids des symboles et des barrières socioculturelles qu'ils matérialisent – et une pilosité faciale à peine plus fournie que celle de leurs camarades masculins.

Je dois aussi me souvenir, côté université, non sans émotion rétrospective, de ces longues, ces très longues séances de TD, face à des groupes surchargés d'étudiantes et d'étudiants de deuxième année de licence d'AES, que passionnaient bien peu – et on les comprend – l'exégèse historique de quelques grands textes marquants de l'histoire de la construction européenne, et dont il fallut en

²⁰¹ Je voudrais ici saluer le travail réalisé depuis plusieurs années, dans des conditions institutionnelles et personnelles souvent difficiles, par Hélène Thévenet, Peggy Foulon, Sandra Lallam-Burdeyron, Camille Franck et Sophie Gaujal, avec qui j'ai toujours pris beaucoup de plaisir à travailler.

²⁰² Ici encore, il me faut citer les noms d'Antoine Broussy, de Christelle Jouhanneau et d'Emmanuelle Le Flem qui depuis quelques années apportent, après d'autres que j'ai cependant moins connus, un concours précieux à la bonne organisation des masters MEEF.

définitive susciter la réaction par un accord bien éloigné des règles de la morale pédagogique : il y avait des copies à rendre, et celles et ceux qui acceptaient de répondre à mes questions (même pour dire n'importe quoi) avaient le droit de récupérer la leur et de savoir, enfin, leur sacro-sainte note – la seule chose, apparemment, qui les intéressait.

Travaux dirigés, gestion des groupes, méthode du commentaire de documents, interactivité, notes... Autant de problèmes pédagogiques qui se sont posés à moi dans ma pratique de l'enseignement supérieur, et où j'ai reporté des habitudes prises durant mes années de collège et de lycée. À l'université, comme dans le secondaire, je me suis toujours efforcé, en dépit de mon manque d'appétence pour la théorisation pédagogique, de réfléchir à la meilleure façon d'enseigner. Je n'en tire aucune gloire particulière : si une partie du corps enseignant universitaire est rétive, encore aujourd'hui, à toute forme de « pédagogisme », et si cette hostilité manifeste fait en partie la (mauvaise) réputation de l'enseignement supérieur, beaucoup de collègues sont engagés dans une vraie démarche de réflexion sur leur pratique et sur la façon de rendre le plus efficace possible leur enseignement. Du reste, même avec un cours magistral sans diaporama, certaines et certains arrivent à captiver des amphithéâtres remplis à ras-bord de jeunes de 18 ou 19 ans. On ne saurait considérer du même regard didactique des jeunes ayant la vingtaine et des enfants à peine sortis de l'école primaire. On peut se permettre, à l'université, ce qui sera sûrement forcément voué à l'échec au collège ou même au lycée – même si, là encore, il faut nuancer : j'ai assisté en tant que stagiaire à un cours de seconde qui consista en une conférence purement magistrale d'une heure sur les différents types de projection cartographique, qui ne suscita comme réactions sonores dans la salle de classe que celui du vol des mouches et du grattement fébrile des plumes sur le papier. Cela se passait à la toute fin du siècle dernier dans un grand lycée versaillais ; j'aurais expérimenté la même chose, à quelques mois de là, dans le lycée de Seine-Saint-Denis où j'ai fait la quasi-totalité de ma carrière dans le secondaire, les effets sonores d'un tel cours magistral auraient sûrement été d'une tout autre nature – et d'une toute autre amplitude...

Si le milieu universitaire n'a pas cette réticence systématique envers la pédagogie qu'on lui attribue généralement, les pesanteurs y sont telles qu'il est difficile parfois d'y faire changer les choses. Même parmi les collègues les mieux intentionnés, certains réflexes persistent, certaines positions durent, moins motivées par l'intérêt des étudiantes et des étudiants et, pour tout dire, par l'efficacité du service public de l'enseignement supérieur, que par la défense d'intérêts professionnels, pour ne pas dire corporatistes, quand il ne s'agit pas de considérations plus personnelles et carriéristes. Il ne s'agit pas ici de chercher, de manière déplacée, à régler des comptes ou à faire la leçon à qui que ce soit. Ici comme en toute chose j'ai tendance à faire acte de relativisme. Dans un contexte d'attaques permanentes contre l'enseignement supérieur et son organisation, contre la fonction publique et ses avantages mérités, quoi qu'on en pense, contre le corps universitaire et ses habitudes, dans une université de banlieue structurellement sous-dotée qui plus est (il y a là, tout de même, un véritable scandale républicain), où aucun enseignant ne peut véritablement échapper à la lourdeur des tâches administratives – chose possible dans d'autres établissements aux équipes pléthoriques –, il est normal que chacun cherche à protéger ce qui reste encore de traditions confortables et rassurantes (et de temps pour la recherche), et compréhensible que, dans la surcharge de travail chronique, chacune et chacun n'ait pas le temps, l'envie, l'énergie pour engager une véritable réflexion en termes de pédagogie, et se consacrer à la refonte de ses cours pour les faire mieux correspondre aux attentes d'un public étudiant qui ne cesse de se renouveler et de changer. Depuis bien trop d'années l'université est sur le fil du rasoir, l'édifice craque mais tient encore, et on le laisse dans cette situation sur le mode : « il y a bien quelques dégâts mais ça passe ». Combien de collègues se font, inconsciemment, et à leur corps défendant, la même réflexion à propos de leurs cours, faute de mieux ?

Car oui, le public a changé, et il change encore. Qu'on ne s'attende pas à trouver dans les lignes qui suivent la plainte habituelle de la baisse du niveau et le constat catastrophiste de jeunes générations à tout jamais perdues, âmes damnées par les affres de la surconsommation, les sirènes de la télé-réalité et l'abus des réseaux sociaux. J'ai toujours refusé de céder à ces tendances-là du discours sur la jeunesse, par hostilité foncière à ce genre de positions, à leur simplisme outrancier, à ce qui les motive et à ce qu'ils pourraient impliquer, politiquement parlant. Les jeunes bacheliers ne savent pas faire une problématique ou un commentaire de document historique en arrivant en L1 ? Tant mieux ! Au moins cela nous fait quelque-chose à leur apprendre, et nous aurons bien mérité de notre paie – et de la patrie. Pourquoi penser que les étudiantes et les étudiants devraient déjà tout savoir lorsqu'on les confie à nos mains ? Si c'était le cas, à quoi servirions-nous ? Et quel serait le sens du mot « enseignement » dans l'expression « enseignement supérieur » ? Si déjà le monde universitaire renonçait, dans son entièreté, à cette idée que les étudiantes et les étudiants *devraient déjà* savoir ceci ou cela, on aurait fait une bonne partie du chemin.

Accompagner les promotions de première année

Si la didactique ou les sciences de l'éducation sont largement absentes de ma bibliothèque, ce qui concerne le public étudiant l'est également, en partie là encore en raison d'un mode de fonctionnement consistant surtout à gérer les choses de manière pragmatique sans forcément avoir recours à des éléments plus théoriques, mais aussi parce que la littérature en ce domaine semble peu étoffée. Si enseigner l'histoire ne s'apprend pas dans les livres, alors qu'il en existe beaucoup sur ce thème, c'est également le cas pour le fait d'enseigner à l'université, thème traditionnellement peu étudié – ce qui ne veut pas dire inexistant aujourd'hui – d'une point de vue bibliographique, en lien avec les réticences déjà évoquées pour la pédagogie existant au sein de l'enseignement supérieur. L'étude classique de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron²⁰³, l'enquête d'Alain Coulon sur « le métier d'étudiant²⁰⁴ », la synthèse d'Olivier Galland²⁰⁵ sur ce qu'est la jeunesse, trois études sociologiques qui ont pu me permettre une mise en perspective du public que j'avais en face de moi, tout autant que certains échanges survenus au cours de tables rondes et d'ateliers auxquels j'ai eu l'occasion de participer pendant ces années²⁰⁶.

Ce public, c'est d'abord et avant tout celui des étudiantes et des étudiants de « L1 ». Je leur ai consacré une grande partie de mes premières années en tant que titulaire, comme PRAG puis maître de conférences, au sein du département d'histoire de l'UVSQ. J'ai été pendant plus de dix en première ligne dans leur accompagnement. Chargé des enseignements de méthodologie dès ma

²⁰³ Bib. pers. : Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1985 (1964) [achat en librairie à Paris en 2015, 12,40 €].

²⁰⁴ Bib. pers. : Alain Coulon, *Le Métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Economica, 2005 [achat en librairie à Paris en 2014 ou 2015].

²⁰⁵ Bib. pers. : Olivier Galland, *Les Jeunes*, Paris, La Découverte, « Repères », 2009 (1984) [achat en librairie à Paris en 2012, 10 €]

²⁰⁶ Jean-Charles Geslot, « Nouveaux dispositifs pour accompagner les étudiants à la maîtrise de l'information scientifique et technique », atelier de la journée d'études *Versailles, de la construction d'une BU à l'expérience pédagogique d'un learning centre*, organisée par l'UFR des Sciences et la DBIST de l'UVSQ, 5 décembre 2013 ; « Devenir étudiant » et « Réussite au lycée, réussite dans le supérieur », table ronde et atelier du séminaire national *Améliorer la continuité des apprentissages de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur*, organisé par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (DGESCO-DGESIP), 11-12 mai 2015 ; « Qui sont les étudiants de première année ? Approche du "métier d'étudiant" », *Du lycée à l'université, quelles compétences à acquérir ?*, journée d'études, DBIST de l'UVSQ, 19 mai 2015 [non publiés].

nomination comme PRAG, j'ai ensuite succédé à Jean-Claude Yon à la direction d'études de la L1, charge que j'ai conservée pendant sept années universitaires, de 2012 à 2019. Ces fonctions ont été sûrement les plus intéressantes de ma carrière universitaire, celles où je me suis senti le plus utile – si jamais j'ai pu l'être. M'appuyant sur ma précédente expérience de professeur principal au lycée, j'ai reproduit à ce niveau les missions d'accompagnement, de conseil et de soutien propres à cette charge. Considérant, d'expérience – et la lecture d'Alain Coulon devait le confirmer *a posteriori* – que l'un des principaux problèmes de ces jeunes fraîchement débarqués de leur classe de Terminale était le sentiment d'être laissés à l'abandon dans un univers inconnu, et de n'être considérés que comme des numéros au sein de la masse anonyme que représente la centaine (en général, à l'UVSQ) d'individus de leur promotion, j'ai toujours cherché à individualiser au maximum le suivi. Cela passait nécessairement par le fait d'avoir les étudiants en cours, non pas en amphithéâtre, mais en TD, ce qui m'a poussé à conserver les enseignements de méthodologie même une fois élu maître de conférences.

J'ai surtout systématisé la pratique de l'entretien individuel de début d'année initiée d'abord en compagnie de Jean-Claude Yon lorsqu'il était directeur d'études, recevant les uns après les autres tous les étudiants dans mon bureau pour discuter avec eux de leur parcours antérieur et de leur projet, pour leur prodiguer une série de premiers conseils en fonction de leur situation, répondre aux questions qu'ils pouvaient se poser et surtout détecter les cas les plus compliqués, pour les guider le cas échéant vers les services d'aide adéquats, et envisager par exemple des possibilités de réorientation immédiate, avec l'idée d'éviter au maximum de faire perdre leur temps à ces jeunes parfois sans repères dans la cartographie touffue des formations et l'organisation de l'université. Ces entretiens de début d'année étaient suivis d'autres rendez-vous en guise de bilans d'étape, moins systématiques, à mon initiative ou à celle des étudiants eux-mêmes, notamment au milieu du premier semestre, voire au début du second, pour les cas les plus difficiles. Les jurys étaient aussi l'occasion de faire le point sur leurs résultats et d'envisager là encore la suite de la façon la plus efficace pour eux : prévoir une L1 en deux ans, une réorientation, etc.

Considérant qu'un étudiant de première année n'est, après tout, rien de plus qu'un élève de terminable pourvu du baccalauréat, je m'appliquais donc durant toutes ces années à faciliter la transition, souvent difficile, entre le secondaire et le supérieur, et l'acclimatation à un nouvel univers scolaire, intellectuel, et dans certains cas socioculturel, à des générations de jeunes gens souvent perdus, obligés de se plier à des exigences nouvelles, voire de désapprendre ce qu'ils avaient appris. Bien des études ont fait ce constat rebattu et persistant du décalage plus ou moins violemment ressenti par les jeunes lors de leur entrée à l'université. Bien loin du « marche ou crève » qui résume encore la politique que d'aucuns au sein de l'enseignement supérieur – une minorité heureusement – voudraient voir appliquée pour répondre au problème d'adaptation posé par l'entrée dans l'enseignement supérieur, j'ai toujours été particulièrement sensible à ce que je considère comme un devoir éthique et politique de l'institution et de celles et ceux qui la représentent. Qu'on le veuille ou non, notre rôle ne s'arrête pas à apprendre à nos étudiantes et à nos étudiants à formuler une problématique, à maîtriser la règle du plan ternaire ou à commenter un document. L'enjeu dépasse largement la simple logique de reproduction disciplinaire ou corporative – surtout quand on sait le nombre infime de celles et ceux que nous avons et que nous devons – qui envisagent d'exercer notre métier, et l'exerceront finalement. Ce qui se joue, même dans des filières générales comme l'histoire, c'est surtout notre participation aux processus d'intégration professionnelle, sociale et culturelle de la jeunesse qui nous est confiée. Quelles formations leur proposer pour leur permettre d'arriver le mieux armés possible sur le marché du travail ? Comment leur donner les outils intellectuels susceptibles de leur permettre de mieux maîtriser le monde contemporain ? Tels sont à mon sens les principales problématiques de notre mission. À côté de cela, les débats sans cesse répétés, à

longueur de réunions « pédagogiques », sur les modes de rémunération des séminaires de master ou l'équilibre entre les quatre grandes périodes dans l'offre de formation m'ont toujours paru particulièrement dérisoires, et largement déconnectés de ce qui devrait être notre préoccupation majeure. Je ne conteste pas évidemment la légitimité de ces débats et l'intérêt que ces questions représentent dans la défense de notre statut ; je regrette toutefois qu'elles prennent trop souvent le pas sur d'autres enjeux qui me semblent d'une toute autre envergure, sociale et civique.

C'est que l'enjeu est véritablement de taille, particulièrement dans une université de banlieue – on dit « de proximité » – qui, située à mi-chemin géographique et sociologique de Versailles et de Trappes, reçoit des publics diversifiés, qu'il s'agit de faire cohabiter en leur donnant les mêmes chances de réussite. Profitant des entretiens de début de première année, j'ai pu amasser une masse importante de données sur la sociologie et les pratiques culturelles de notre public. Le temps m'a hélas souvent manqué pour en faire une analyse précise, mais j'ai pu à l'occasion en tirer quelques renseignements qui, couplés aux enquêtes sur le public étudiant menées au niveau des services centraux de l'université, permettent de se faire une idée du profil type et de constater que les enjeux dépassent largement le cadre de la formation disciplinaire. Il y a encore une dizaine d'années, les trois quarts des étudiants de L1 Histoire de l'UVSQ étaient issus d'une filière générale²⁰⁷ ; cette proportion était des deux tiers au milieu des années 2010, et est aujourd'hui d'environ 60%, après être descendue jusqu'à 55% seulement. Avec l'Espagnol, la Sociologie, l'AES, pour s'en tenir aux filières générales, notre discipline est, au moins dans mon université, parmi celles qui accueillent le plus d'étudiantes et d'étudiants dont la formation initiale ne les prépare pas directement ou pas suffisamment à des études générales.

Tous les étudiants et toutes les étudiantes ne sont donc pas également armés pour affronter la longue série de « ruptures et changements de règles²⁰⁸ » qui rendent difficile l'intégration à l'enseignement supérieur. Le résultat des examens de première session en 2017-2018 l'illustre presque parfaitement, les trois filières générale, technologique et professionnelle se répartissant de façon quasi « naturelle » entre la réussite, l'échec et l'abandon, ainsi que le montre le graphique ci-dessous (fig. 5, page suivante). Du reste, en 2012-2013 déjà, les taux de réussite aux examens du premier semestre étaient de 70% pour les étudiants issus de filières générales, de 13% pour la filière technologique, de 0% pour la voie professionnelle, le pourcentage d'abandons au cours du semestre étant respectivement de 14, 33 et 65%.

Encore les promotions d'Histoire de l'UVSQ ne sont-elles pas les plus défavorisées socialement. J'ai ainsi pu établir, pour la promotion 2012-2013, qu'un quart des parents avaient un emploi de cadre ou dans les professions intellectuelles supérieures, un autre quart exerçant une profession intermédiaire. Employés et ouvriers ne représentaient alors que 20% des parents (fig. 7, page suivante). S'il y avait encore moins d'enfants d'ouvriers par rapport à la moyenne des étudiants français, ce niveau sociologique semblait cependant légèrement inférieur à la moyenne nationale de l'ensemble des étudiants.

Cette même année, 80% des étudiants disaient avoir choisi la filière Histoire en lien avec un projet professionnel ou de poursuite d'études, plus de la moitié manifestant aussi spontanément un intérêt voire une passion pour la discipline, une période ou un thème spécifiques, lorsque je les interrogeais sur les raisons de leur présence dans cette filière. Pour la grande majorité donc, l'Histoire est un choix positif, lié souvent à un vrai projet d'avenir, projet déjà arrêté dès le début de

²⁰⁷ 72% en 2011-2012, et 73% en 2012-2013.

²⁰⁸ Alain Coulon, *Le Métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Economica, 2005, p. 38.

la L1 pour 60% d'entre eux, qu'il s'agisse du journalisme, de l'enseignement et de la recherche ou des métiers de la culture.

Figure 6. Résultat des étudiants de première année d'Histoire de l'UVSQ en 1e session du 1e semestre, en fonction de la filière de baccalauréat (promotion 2017-2018)

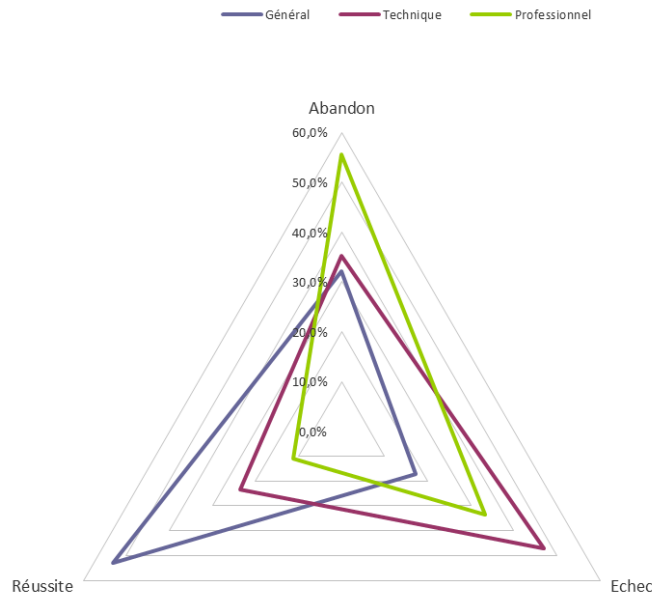
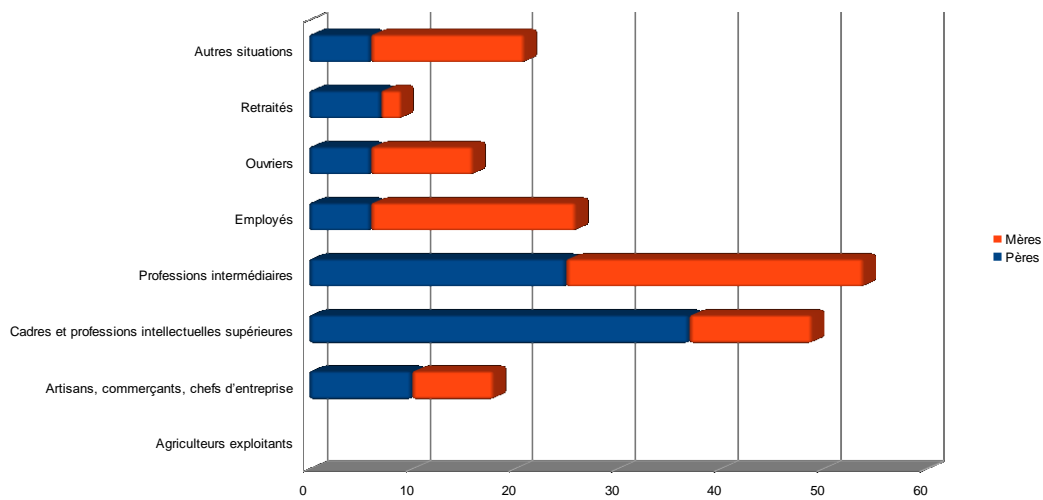


Figure 7. Professions et catégories socio-professionnelles des parents d'étudiantes et étudiants en L1 Histoire de l'UVSQ, promotion 2012-2013.



Ces données datent un peu aujourd'hui : il y a trois ans maintenant que j'ai renoncé, à contre-cœur, à l'accompagnement des L1, et que j'ai donc cessé de collecter des données. Elles n'ont toutefois sûrement pas beaucoup changé aujourd'hui. Elles témoignent d'un profil assez particulier des étudiantes et étudiants en L1 Histoire de l'UVSQ : s'ils peuvent sembler avantagés par rapport à d'autres en raison d'une réelle motivation dans le choix de la discipline, ils sont moins armés que beaucoup de leurs camarades d'autres filières générales, pour affronter l'enseignement supérieur, en raison de leur parcours antérieur de plus en plus réalisé au sein de filières technologiques ou professionnelles. Beaucoup, on le réalise en écoutant leurs confessions de début d'année, n'envisagent pas du tout l'ampleur de la tâche qui les attend s'ils veulent réaliser l'objectif qui est le

leur. Un gros travail d'information est fait en amont du baccalauréat : on le constate en voyant à quel point ils maîtrisent, parfois, les parcours d'études à réaliser, voire sont conscients des difficultés qui les attendent. Mais pour bon nombre d'entre eux, notamment issus des filières technologiques et professionnelles où, pour des raisons évidentes, ils ne sont pas informés des enjeux de ces filières -là, l'entrée en licence d'Histoire est une sorte de saut dans l'inconnu, guidé simplement par l'espoir d'atteindre un jour un objectif mal défini.

Pour eux, la « claque » est d'autant plus violente, avant même que ne tombent les premières notes, rien qu'à l'exposé des modalités d'évaluation et des consignes des exercices à rendre. Et même, dès la rentrée, à la découverte de codes qu'ils ne maîtrisent pas et dont ils n'ont même pas idée. Le fait est connu et documenté, depuis longtemps. Beaucoup persistent à penser que ces étudiants-là n'ont pas leur place à l'université. Il n'est pas le lieu ici de débattre de cette vaste question. Je conclurai simplement en disant que pour moi, chacun doit se voir donner la chance de tenter d'y mûrir et d'y réaliser son projet, et que c'est à nous, titulaires de l'enseignement supérieur, de les aider. La démocratisation de l'accès à l'université est un fait qui s'impose à nous ; on peut le regretter, mais il est là, et il faut bien que nous prenions en charge ces jeunes qui nous arrivent, en échange de la rémunération que nous verse la République – rémunération qu'on pourra juger insuffisante, mais là encore c'est un autre débat. Nous devons donc évoluer en conséquence. Et nous battre, résolument, pour avoir les moyens de remplir cette mission, au lieu de céder à la facilité en renonçant *a priori* à jouer ce rôle, sous de fallacieux prétextes mâtinés de corporatisme et de postures catastrophistes. Il en va, je crois, de l'avenir de l'enseignement supérieur public : à se recroqueviller sur la tour d'ivoire de la recherche ou des formations de deuxième et troisième cycle, l'université perdra la bataille de l'opinion publique. En investissant massivement sur l'accompagnement pédagogique et socio-culturel des jeunes, elle gagnera au contraire en visibilité et en crédibilité, au sein de la société, des médias, du monde politique. Le tout est de savoir vers quel avenir nous souhaitons nous diriger.

Préparer aux concours, guider vers le métier

Si l'accompagnement des L1 dans leur entrée à l'université a constitué jusqu'en 2019 l'une de mes principales contributions aux tâches collectives et pédagogiques, il en est une autre qui continue à occuper une grande partie de mon temps, de mon esprit et de mon énergie : la direction du master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation)²⁰⁹. Cette implication a pris différentes formes, parfois fort éloignées de la pédagogie, mais qui toutes se retrouvent d'une façon ou d'une autre dans ma bibliothèque.

1° Travailler les questions de contemporaine

27 volumes de manuels et de numéros spéciaux de revues, dédiés à la préparation de diverses questions mises aux concours du CAPES et de l'Agrégation garnissent aujourd'hui les volumes de ma bibliothèque. Cette présence relativement importante n'a rien d'original : six historiennes et historiens sur dix aujourd'hui déclarent posséder de tels ouvrages dans leur bibliothèque, vestiges du passage presque obligé des concours²¹⁰. Sept de ces ouvrages concernent les questions que j'ai dû moi-même travailler au moment de passer le CAPES et l'agrégation en 2017-2018 ; 18, surtout,

²⁰⁹ Je devrais d'ailleurs parler de codirection, car j'ai toujours partagé cette fonction, avec Bénédicte Girault d'abord, aujourd'hui maîtresse de conférences à Paris Cergy Université, avec Vincent Chalumeau ensuite, PRCE à l'UVSQ. Les nombreux échanges que nous avons pu avoir m'ont aussi permis de progresser considérablement dans ma maîtrise des enjeux plus théoriques de l'enseignement de l'histoire, et je leur en garde une gratitude et une amitié durables.

²¹⁰ J. Barbier, J.-Ch. Geslot, A. Sandras, « Enquête : les historiens en leur bibliothèque », art. cité.

portent sur six thématiques que j'ai prises en charge en tant qu'enseignant. C'est là en effet la première forme qu'a prise mon implication dans les masters de préparation à l'enseignement, et elle n'a quasiment pas cessé d'être d'actualité depuis plus d'une décennie. « Le monde britannique », « Les sociétés coloniales », « Citoyenneté, république, démocratie », « Culture, médias, pouvoirs », « Le travail en Europe occidentale », aujourd'hui « L'Empire colonial français en Afrique » : à des degrés divers, j'ai eu à prendre en charge les diverses questions d'histoire contemporaine depuis 2010, seul ou en collaboration avec d'autres collègues. S'accompagnant, à l'occasion, de contributions à des manuels de préparation au concours, aux cours du CNED ou à la formation dans d'autres universités, cette partie-là de mon travail a constitué une part importante de mon activité depuis 12 ans.

Elle est en effet extrêmement chronophage – toutes celles et tous ceux qui ont pris ou prennent en charge des questions de concours le savent. À moins d'être vraiment un spécialiste de la question au programme, et même dans ce cas-là, cela nécessite un travail de lecture considérable, qui n'est que la première étape, car il faut ensuite traduire tout cela en cours et en exercices. Depuis plusieurs années, j'ai quasiment renoncé en ce domaine au cours magistral pour me diriger plutôt vers des formes de pédagogie inversée : je donne en amont le cours aux étudiantes et aux étudiants, à charge pour eux de le travailler de leur côté pour que nous puissions consacrer les séances à des entraînements grande nature, sous la forme de cours dialogués ou, plus généralement, d'ateliers en petits groupes. Ce que je gagne en confort durant les séances (une plus grande interactivité, une moindre dépense d'énergie vocale aussi, une plus grande satisfaction aussi car tout gratifiant qu'il est le discours magistral ne m'a jamais vraiment intéressé...), je le perds en temps de préparation : il faut non seulement rédiger et mettre en forme le cours pour le rendre lisible aux étudiants (relecture attentive, intégration d'illustrations, travail de mise en page, voire intégration et donc recherche de liens vers des ressources en ligne complémentaires), mais aussi préparer en amont la séance dédiée (établir un dossier documentaire, prévoir des éléments de correction, y compris sous forme de diaporama, faire donc les recherches bibliographiques complémentaires nécessaires, organiser des exercices intermédiaires), puis évaluer en aval le travail des étudiantes et étudiants (même si ce n'est pas systématique).

2° Enseigner l'historiographie : mission impossible ?

À côté de la prise en charge, totale ou partielle, des questions d'histoire contemporaine, mon implication en master « Enseignement » a consisté à assurer les cours d'historiographie, qui ont toujours occupé une place importante dans ces formations. Jusqu'à la réforme récente du CAPES, l'épreuve orale sur dossier permettait d'évaluer les candidates et les candidats sur leur maîtrise des enjeux de l'épistémologie de l'histoire et de la géographie. Cette dimension a disparu dans le nouveau concours, mais l'équipe des responsables de master MEEF dans ces deux disciplines de l'académie de Versailles a tenu à maintenir cet enseignement dans la maquette commune en considérant qu'il était essentiel dans la formation des futures enseignantes et enseignants.

L'enseignement de l'historiographie, que j'assure en master mais que j'ai aussi longuement assuré en L1 ou L2, n'est pas la partie la plus gratifiante de notre métier : je ne crois pas me tromper en disant que les étudiantes et les étudiants apprécient assez peu, en général, cette discipline. J'en ai fait l'amère expérience en Licence : si le public semblait assez réceptif en amphithéâtre ou en TD, les résultats aux évaluations étaient en général assez médiocres, preuve que les contenus disciplinaires, ici, « ne passaient pas ». Je pense que les enjeux liés aux différentes écoles successives et aux débats épistémologiques sur la question du rapport de notre discipline au temps, aux acteurs ou au récit, échappent largement à notre public de licence, et même en grande partie de master. Qu'est-ce qui peut bien en effet les intéresser dans les débats opposant, de Michelet à Boucheron, un entre-soi

d'intellectuels pour la plupart disparus depuis longtemps, dont ils n'ont en général jamais entendu parler auparavant, dont les préoccupations épistémologiques peuvent leur sembler totalement absconses, et surtout complètement déconnectées du reste des faits qui font partie de leur propre culture historique ? On peut bien leur demander de mémoriser mécaniquement les dates charnières, les noms des écoles, de leurs principaux représentants, de leurs ouvrages emblématiques, la définition aussi de quelques concepts... Mais généralement cela reste un savoir théorique, qu'ils n'arrivent pas à raccrocher à quoi que ce soit d'autre, même lorsqu'on tente d'ancrer ces faits dans des thématiques qui peuvent sembler pouvoir les intéresser. Les hallucinations de Michelet, les amours de Lucien Febvre et Lucie Varga, surtout la mort tragique de Marc Bloch, peuvent éveiller un semblant d'intérêt, mais on est loin alors des véritables enjeux de la discipline. Peut-être finalement ne peut-on véritablement les saisir qu'une fois qu'on est soi-même devenu vraiment historien ou historienne : là, et seulement là, un processus d'identification professionnelle peut émerger, qui fera s'intéresser aux figures historiques emblématiques de la corporation. Là, et seulement là, on sera capable de raccrocher de grands débats théoriques à une pratique concrète de la recherche avec lesquels ils pourront entrer en résonance.

Encore cela peut-il intervenir plus précocement : il y a souvent un attachement des étudiantes et des étudiants à la figure de Marc Bloch, historien-martyr. Dans son cas, il est vrai, l'historiographie rencontre la « grande histoire », touche à une époque et des faits, la Seconde Guerre mondiale, la Résistance, l'antisémitisme de Vichy, la violence nazie, qui leur parlent parce qu'ils font partie de la culture historique qu'ils ont héritée de leurs cours d'histoire ou de leur fréquentation d'une production culturelle (films, BD, musées, jeux vidéo...) dans laquelle cette période occupe une place importante. C'est je crois un bon exemple du fait que la culture historique qui est celle des jeunes qui arrivent à l'université n'est qu'un terrain en partie, et en partie seulement, favorable aux discours historiques du genre de ceux qu'on leur tient à partir de la L1. Si elle détermine à la base une certaine appétence pour les contenus de ces discours – et encore, cela dépend des sujets – elle ne les prépare pas forcément à la forme qu'ils prennent. Il y a là un travail d'acculturation qui se produit, plus ou moins rapide et efficace en fonction des individus (c'est pour cela aussi qu'il me semble illusoire et contre-productif d'avoir une vision excessive de ce que les étudiantes et les étudiants devraient savoir à leur arrivée « sur les bancs de la fac »).

Le discours épistémologique et historiographique est peut-être celui avec lequel le public étudiant a le plus de mal à se familiariser, en raison de ses spécificités, notamment peut-être, sa ressemblance, dans l'esprit des étudiantes et des étudiants, avec les récents cours de philosophie, et par le fait qu'il est peut-être aussi le plus éloigné des thématiques les plus souvent abordées dans les formes scolaire, ludique et médiatique des cultures historiques enfantines et adolescentes. Le jour où une série sera capable de captiver son public adolescent en retraçant le récit haletant du parcours de Fernand Braudel à coup de titres accrocheurs (*Boulevard Raspail* doit bien valoir *Downtown Abbey*), de rebondissements inattendus (« et soudain, il inversa le titre de sa thèse ! ») et de *cliffhangers* haletants (« fait prisonnier, pourra-t-il finir son doctorat ? »), et où un jeu vidéo opposera en épiques combats les Annales aux méthodiques en permettant aux joueurs de se glisser dans la peau de Lucien Febvre ou de Charles Seignobos, peut-être le public étudiant arrivera-t-il à l'université avec des dispositions plus favorables à l'historiographie. Mais on n'en est (heureusement ?) pas encore là...

Preuve de la longue persistance d'une culture historique pré-universitaire, les candidates et candidats au CAPES à qui j'ai eu à enseigner l'historiographie, pourtant déjà titulaires d'une licence, n'ont que rarement fait preuve pour ce cours d'un intérêt bien supérieur à celui de leurs camarades de licence. Les problématiques peuvent « leur parler » davantage, car elles et ils ont plus de recul et

d'expérience, plus de maturité intellectuelle aussi, mais cela ne dépasse pas forcément cela, sauf évidemment pour certaines et certains. Ce profil d'étudiant est particulier : ils n'ont pas toujours, et même pas souvent, un tempérament de chercheur ou une appétence pour la théorisation épistémologique. S'ils se voient comme « historiennes » ou « historiens », c'est par passion pour cette discipline et parce qu'ils lui ont consacré leurs années d'études, bien plus que par projection dans un corps de métier scientifique. Leur attachement à l'histoire reste ancré dans une culture historique autre qu'académique, liée à des pratiques juvéniles de loisirs (qu'ils n'ont d'ailleurs pas forcément abandonnées, même l'année du CAPES !) et à un apprentissage scolaire de la discipline, et beaucoup d'ailleurs ne franchissent jamais le miroir durant leur formation : sitôt quittés les bancs de l'université, il n'est pas certain que beaucoup continuent à ouvrir des ouvrages scientifiques, pour la préparation de leurs cours ou leurs lectures personnelles. Il y a bien sûr des processus d'identification propres à cet âge de personnalités en construction ; les « historiens » aiment ainsi à se positionner de manière potache contre leurs camarades des autres sciences sociales, et notamment de géographie. Or, j'ai pu remarquer que dans leurs années de master, alors qu'ils doivent envisager autrement cette dernière discipline, qu'ils n'auront plus à apprendre, par contrainte, mais à enseigner, par choix, leur regard change sur elle, beaucoup choisissant un sujet de mémoire en rapport avec elle plutôt qu'avec l'histoire. Le processus d'identification disciplinaire trouve ici ses limites : au moment d'entrer dans le métier, beaucoup se définissent et se projettent plus comme professeurs que comme historiens, en lien avec un métier bien plus qu'avec une discipline.

Dès lors, compter sur la fibre affective pour attirer à l'historiographie des étudiantes et des étudiants en Histoire est un leurre : cela fonctionnera pour certains, particulièrement sensibles à leur identité disciplinaire, mais pour la plupart la connexion ne se fera pas entre un goût certain pour une certaine histoire et des enjeux et des débats qui leur échappent en grande partie. Si je devais caricaturer, je dirais que beaucoup veulent faire des études d'histoire et enseigner cette discipline par passion pour l'organisation des armées romaines, les armures des chevaliers, les amours de Louis XIV ou les combats de la Première Guerre mondiale. Les débats sur la façon la plus rigoureuse de traiter les uns et les autres de ces sujets, sur leurs enjeux en termes de traitement des sources, de genre, de consentement, leur importent peu, et ne pourra véritablement leur importer qu'à partir du moment où ils porteront un regard scientifique sur ces questions, dans le cadre par exemple d'un mémoire de recherche – et encore. Le master MEEF n'est certainement pas le cadre idéal de cette conversion aux charmes de l'historiographie.

J'ai expérimenté l'an dernier une nouvelle façon de faire, en laissant les étudiantes et étudiants davantage acteurs ou actrices d'un enseignement conçu moins comme magistral que comme une réflexion collective censée s'appuyer sur les propre expérience d'apprentis historiens. Chacun, chacune devait choisir un ouvrage relativement récent dans une liste de publications et en faire une présentation à l'ensemble du groupe, afin de relier les enjeux méthodologiques et épistémologiques du livre choisi à ceux exposés de façon classique (*i.e.* magistrale) lors des premières séances. Regroupées par grandes thématiques, ces fiches de lecture orales permettaient de susciter des discussions dans lesquelles étaient remobilisées les notions vues en début d'année. Le résultat fut inégal en fonction des individus et des livres qu'ils avaient choisis avec plus ou moins de bonheur... Cette organisation a du moins permis des échanges, et obligé les étudiantes et les étudiants à se consacrer à un vrai travail de lecture et d'analyse historiographique. Je ne pourrai toutefois en tirer le bilan qu'après quelques années d'expérimentation.

3° Accompagner les stagiaires : périple yvelinois

La troisième forme qu'a prise mon implication dans les masters MEEF a consisté à accompagner les étudiantes et les étudiants dans les différents stages requis par leur formation. Depuis plusieurs

années, au fil de l'accumulation des réformes et des changements de statuts, l'Éducation nationale, toujours prompte à cultiver la complexité la plus foisonnante, a permis la floraison de formats variés de stages, « d'observation », « de pratique accompagnée » ou « en responsabilité », « filés » ou « massés », en M1 ou en M2, « en alternance » ou non, « ancien statut » ou « nouveau statut », pour « néo-titulaires » ou « lauréats non-MEEF »... Cela rien que pour le master MEEF, car il faut aussi compter, en licence, avec les stages d'observation exigés par la maquette du parcours « Enseignement » de la licence d'Histoire, et avec les possibilités offertes, hier et aujourd'hui, à certains étudiants, de bénéficier de contrats EAP (« Emploi apprenti professeur ») remplacés au bout de quelques temps, car trop coûteux, par des contrats AED (« Assistants d'éducation »). Les chefs d'établissement eux-mêmes en perdent leur latin, ne sachant plus nécessairement le statut de celles et ceux qu'on leur envoie, ce qu'ils doivent/peuvent leur faire faire et pour combien d'heures hebdomadaires. Les équipes universitaires sont davantage au courant des choses, et maîtrisent mieux le statut des étudiantes et des étudiants qu'elles envoient dans les établissements de l'académie. Certains sont laissés entre les mains de leurs « tuteurs de terrain » qui n'ont alors que des rapports indirects avec leurs « tuteurs académiques ». Pour certains cependant, une voire de ux « visites universitaires » sont requises : c'est là un autre aspect du travail à faire en master MEEF.

Ce travail est relativement contraignant : il implique de se déplacer dans les établissements scolaires de l'académie, par toujours facilement accessibles. La visite se prépare en amont : il faut convenir d'une date avec le ou la stagiaire, qui implique que son tuteur ou sa tutrice puisse assister à la séance de cours observée ; l'heure suivante doit être libre pour permettre un entretien de *briefing* ; il faut prévenir l'équipe de direction de l'établissement et convenir aussi d'un rendez-vous avec un de ses membres, afin de recueillir ses impressions sur la ou le stagiaire – qu'il ne connaît pas toujours bien ; il faut se renseigner sur les programmes, sur les prescriptions concernant l'enseignement de la thématique qui sera abordée durant la séance. Tout cela promet en outre de belles aventures en transports en commun, des rendez-vous dans des écoles primaires de petites communes du fin fond des Yvelines « à l'heure où blanchit la campagne », l'assistance à des cours plus ou moins captivants de géographie des inégalités urbaines en classe de 5^e, des discussions à bâtons rompus avec des élèves de maternelle soucieux de connaître en détails l'identité et la vie de l'intrus ayant fait irruption dans leur univers familial, des regards suspicieux et un tantinet hostiles aussi d'adolescents qu'une présence adulte impromptue vient déranger dans le confort douillet du fond de la classe, si propice à l'espoir d'une heure de discrète oisiveté.

Ces visites sont aussi cependant l'occasion de voir à l'œuvre, non sans une certaine émotion parfois, des étudiantes et des étudiants qu'on a connus encore tout penauds à leur arrivée en L1, capables désormais de diriger avec maturité, autorité et bienveillance des classes entières d'élèves excités par l'approche du week-end ou des vacances. Elles sont surtout le moyen de garder le contact avec le terrain de l'enseignement secondaire (et dans une moindre mesure primaire), de discuter avec des collègues en salle des professeurs, de voir comment se fait aujourd'hui l'enseignement dans les classes, de constater les nouvelles possibilités offertes par les pédagogies innovantes, de réfléchir aussi à ses propres pratiques, de puiser des idées d'organisation des enseignements.

Ces visites, sources de satisfaction personnelle et d'enrichissement professionnel, posent toutefois un certain nombre de problèmes : leur rémunération, sans rapport avec le temps qu'il faut leur consacrer ; leur utilité et leur légitimité aussi. Qu'est-ce qu'un maître de conférences en histoire spécialiste de l'histoire culturelle du XIX^e siècle peut bien avoir à dire d'un cours de géographie de 6^e ou même d'un cours d'histoire antique de 2nde ? Comme le disait un jour un collègue du département à l'occasion d'un appel à participer à ces visites : « à quel titre ? » L'interrogation était justifiée. Quelle légitimité un enseignant-chercheur peut-il avoir pour venir visiter – on ne dit pas inspecter –

un stagiaire ? Quels conseils peut-il bien lui donner, et quel poids peuvent-ils avoir, face à ceux fournis, au quotidien, par les tuteurs et tutrices de terrain, dont la maîtrise des règles et enjeux de la pédagogie et de la didactique sont sans commune mesure avec la sienne ?

Bien sûr, il faut être pragmatique. D'abord, ces visites ont surtout pour but de vérifier que tout se passe bien, que la ou le stagiaire est à l'aise, respecte des règles élémentaires, que son intégration est bonne au sein de l'établissement, que les élèves sont en sécurité et dans une ambiance positive. Il ne s'agit pas, bien sûr, de signaler à l'attention du jeune professeur tel ou tel article d'une obscure revue pédagogique afin de lui permettre de faire mieux la prochaine fois. D'autre part, il semble essentiel que les universités – et donc les universitaires – gardent la main sur la formation des enseignantes et des enseignants, dans tous ses aspects, y compris la pratique de terrain, et pas seulement la préparation universitaire au concours. Ensuite, ces visites sont le plus souvent effectuées par des collègues qui ont eux-mêmes une expérience de l'enseignement secondaire : c'est mon cas, et même si mes années d'enseignement au lycée sont loin derrière moi désormais, je reste capable de juger de la qualité du positionnement, des réflexes professionnels, de la valeur scientifique d'une séance conçue et animée par un stagiaire qui n'a *in fine* que quelques semaines, au mieux quelques mois d'expérience. Même un universitaire qui n'aurait fait qu'un passage éclair en collège ou en lycée ou n'aurait même pas mis les pieds dans un établissement scolaire depuis son baccalauréat peut être en mesure de juger, au moins instinctivement, du plus ou moins bon déroulement d'un cours, qu'il soit de 6^e ou de Terminale, d'histoire ou de géographie. Nous sommes tous et toutes des praticiens de l'enseignement – certes, supérieur –, nous avons tous et toutes enseigné en TD, à des groupes d'une trentaine ou d'une quarantaines de jeunes, nous avons tous et toutes dû préparer et concevoir des cours, organiser des séances, faire de la gestion de classe, préparer des évaluations... Même si nous n'appelons pas cela ainsi ! Nous sommes loin – moi le premier – de maîtriser le vocabulaire voire le jargon en cours dans les milieux de la pédagogie, d'être au fait des dernières innovations en la matière ou des dernières consignes des divers corps d'inspection sur la façon d'enseigner tel ou tel aspect des programmes – programmes que du reste nous ne maîtrisons absolument pas en général, mais avec lequel qu'il est relativement facile de se familiariser, ne serait-ce qu'en consultant les ressources d'accompagnement disponibles sur le site Éduscol.

Une fois de plus, je pense donc, contrairement à d'autres, que ces missions ne sont pas complètement extérieures aux missions d'un enseignant-chercheur. Que certaines et certains ne se sentent pas légitimes ou disposés à les assumer, c'est un fait et je l'accepte : nous n'avons pas tous les mêmes compétences, les mêmes profils, les mêmes inclinaisons. Mais dès lors se rejoue, inlassablement, la question de la reconnaissance de la prise en charge de ces activités, et des moyens qui sont mis à disposition pour permettre d'envisager sereinement leur réalisation.

4° Diriger un master MEEF : Kafka et Ubu passent le CAPES

L'enseignement et les visites de stagiaires sont chronophages ; elles ne constituent pourtant qu'une partie de mon engagement dans le master MEEF. Celui-ci a aussi (avant tout ?) été pour moi une charge administrative. J'emploie le terme de « charge » à dessein, en assumant toute la dimension péjorative de ce terme. N'ayant jamais dirigé d'autre type de formation à ce niveau -là, je n'ai guère de point de comparaison, mais je peux assurer que gérer un tel master est un parcours du combattant quasi-quotidien, surtout dans le contexte institutionnel dans lequel ont dernièrement évolué ces formations, et spécifiquement dans l'académie de Versailles. Il faut rappeler que les masters MEEF dépendent des INSPé (Instituts supérieurs du professorat et de l'éducation) et qu'ils sont opérés par des partenaires universitaires qui apportent leur contribution par des équipes pédagogiques, des locaux, des moyens financiers et administratifs. Le master MEEF de l'UVSQ se fait

donc sous la double tutelle de l'établissement et de l'INSPé, lequel est – subtilité administrative supplémentaire – une composante de Cergy Université, tout en ayant son siège à Saint-Germain-en-Laye. À cette première caractéristique s'en ajoute une autre, liée au processus d'intégration de l'UVSQ à Paris-Saclay : depuis quelques mois, ce master est rattaché à ce dernier établissement, ce qui constitue de fait une troisième tutelle à laquelle il faut parfois rendre des comptes, en l'occurrence à l'une de ses composantes, la *Graduate School* EFE (« Éducation, formation, enseignement »). Comme je l'explique, pour résumer, aux étudiantes et aux étudiants lors de la rentrée de M1 : « vous dépendez officiellement de l'INSPé, qui est rattaché à l'université de Cergy, mais vous avez cours à l'université de Versailles Saint-Quentin, et c'est l'université Paris-Saclay qui vous délivrera votre diplôme ». Millefeuille, casse-tête, labyrinthe, monstrosité, absurdité, ubuesque, kafkaïen... Les mots manquent pour décrire une configuration administrative aussi ridicule, dont les divers responsables ne semblent d'ailleurs guère s'offusquer, chacun assis confortablement sur sa branche d'où il peut dominer son espace proche sans se soucier de ce qui se passe au niveau du tronc – le terrain.

Les effets de cette aberration institutionnelle sont pourtant vécus au quotidien par celles et ceux qui ont la charge de gérer ces masters. Je ne citerai que deux exemples récents de la dépense inutile d'énergie à laquelle aboutit cette configuration. L'INSPé, qui ressent un terrible besoin purement *administratif* d'exister aux yeux notamment du rectorat, tient absolument à faire figurer sur son site Internet les dates et lieux des réunions de rentrée de M1 et de M2 : c'est absolument inutile, les principaux concernés, à savoir les étudiants, étant directement informés par nos soins ; du reste, si tant est que l'information leur ait échappé, aucun n'aurait l'idée d'aller se renseigner sur le site d'un établissement dont ils perçoivent fort mal les contours, et dont ils ignorent du reste sûrement l'existence d'un site dédié – si ce n'est l'existence tout court. Et pourtant chaque année on a droit au message demandant ces dates – voire à quelques relances. Deuxième exemple, toujours en termes de communication : l'université Paris-Saclay et l'UVSQ organisent chacune des journées « portes ouvertes » ; il faut donc systématiquement doubler la participation à ces moments d'information, ainsi que les documents de communication, qui contiennent, mot pour mot, les mêmes éléments, simplement présentés selon des codes graphiques différents – et on va même jusqu'à se permettre de demander aux responsables de formation, enseignants et enseignants-chercheurs, d'établir eux-mêmes ces documents de communication sous prétexte qu'il n'y a qu'un simple copier-coller à faire. Autant de doublons, autant de procédures, d'échanges de mails inutiles, mobilisant le temps et l'énergie de responsables de formation considérés comme des « super-secrétaires » par des responsables de composantes ou d'établissements qui sont pourtant eux-mêmes enseignants ou enseignants-chercheurs. Ou comment l'université nourrit le monstre qui la dévore.

Je passe sur les autres éléments rébarbatifs, bien connus, inhérents à la direction d'une formation, à commencer par la confection des emplois du temps (il y aurait pourtant bien des choses à dire sur les absurdités technocratiques des maquettes de master MEEF), pour en venir à l'aspect le plus intéressant, qui rejoint du reste ce qui a été dit concernant les L1 : l'accompagnement des étudiantes et des étudiants, à la fois dans leur préparation du concours (en l'occurrence le CAPES, l'UVSQ n'ayant plus de préparation à l'agrégation depuis de nombreuses années), et dans leur initiation au métier de professeur de lycée et de collège en histoire-géographie, éducation morale et civique, et histoire des arts. Les deux années de ce master sont difficiles, éprouvantes même. Elles nécessitent du côté des étudiantes et des étudiants une détermination sans failles, une organisation rigoureuse, un déploiement d'énergie considérable, un travail de tous les instants. Il est donc de la responsabilité première des directeurs de formation de leur faciliter au maximum la tâche, en les déchargeant de tout une série de contraintes mentales, dans les limites bien sûr des exigences institutionnelles : l'idéal serait par exemple de ne pas les soumettre à la pression des évaluations et

des notes, mais dans la mesure où le master doit être validé, il faut bien leur faire des contrôles de temps en temps... d'autant qu'il faut bien leur permettre de s'entraîner aux épreuves écrites et orales du concours. Il faudrait aussi un emploi du temps idéal, permettant de commencer pas trop tôt le matin, de ne finir pas trop tard le soir, afin de préserver leur sommeil et leur repos, de dégager des demi-journées voire des journées libres pour permettre le travail personnel... Chose impossible, car l'emploi du temps d'un master MEEF est régi par les mêmes contraintes que celles qui s'imposent aux autres formations : volume horaire global à respecter, rétrécissement du nombre de semaines de cours (par les stages, périodes de révision, vacances, sessions de concours blanc), contraintes horaires des membres de l'équipe pédagogique (notamment du côté des collègues titulaires en collège ou en lycée). Au moins peut-on tenter d'instaurer dans le groupe un climat de bonne entente, une ambiance studieuse et détendue à la fois, pour faire en sorte que les étudiantes et les étudiants arrivent en cours et en repartent avec le sourire... Mais là encore le responsable ne peut garantir tous ces éléments, qui dépendent aussi du tempérament propre et de l'humeur variable des uns et des autres, d'un côté comme de l'autre du bureau professoral.

Tout cela non plus ne s'apprend pas dans les livres. La capacité à gérer – et à bien gérer – un master MEEF est une création empirique, qui passe aussi par des échecs. Il faut accepter l'idée que tout ne dépend pas de nous, à commencer par la réussite au concours, qui est autant le fait des candidates et candidats eux-mêmes, et du jury, que de l'organisation de la formation et des cours. Depuis que j'ai été amené à m'occuper de la direction du master de préparation aux métiers de l'enseignement (il a plusieurs fois changé de nom depuis), les taux de réussite au CAPES naviguent quasiment toujours dans les mêmes eaux, quel que soit l'effectif de départ : la moitié en général de l'effectif passe la barre de l'admissibilité, le quart étant finalement reçu. Avec des promotions tournant autour de 15 à 25 individus, cela ne fait guère plus d'une demi-douzaine de nouveaux professeurs chaque année au maximum, un résultat bien décevant au regard de l'énergie dépensée et des moyens mobilisés. Cela donne pourtant des taux de réussite bien supérieurs à la moyenne nationale (du simple au double, *grosso modo*), dont je ne tire aucune fierté personnelle : le rôle que je peux jouer se limite à l'organisation globale de la formation, qui n'est qu'un paramètre parmi tous ceux qui interviennent dans le résultat final. En tout état de cause la satisfaction est grande, depuis toutes ces années, de voir affichés dans la liste des candidats reçus au début de chaque mois de juillet, les noms de celles et ceux qu'on a accompagnés dans leur préparation, et même dans leur projet depuis, souvent, la L1. C'est une grande satisfaction professionnelle autant que personnelle. Beaucoup d'anciens étudiants et d'anciennes étudiantes peuplent aujourd'hui les salles de professeurs des collèges et des lycées de l'académie ; je continue à en côtoyer certaines et certains, comme collègues ou tuteurs de nos actuels stagiaires pour les uns, et même comme amis pour d'autres.

C'est en cela, peut-être, que, au-delà des enjeux scientifiques, pédagogiques et disciplinaires, et malgré les imperfections du système, une carrière universitaire se révèle comme une véritable et formidable aventure humaine. Une aventure longue, de plusieurs décennies : l'accumulation de livres, près de 2 000 aujourd'hui, en est la preuve en même temps que le résultat, spatialement contraignant, intellectuellement satisfaisant. Reflet des différentes strates d'une culture historique régulièrement renouvelée par des apports successifs et parfois contradictoires, cette collection peut se montrer contradictoire, faisant se côtoyer les études les plus avancées avec des ouvrages de vulgarisation dont devrait rougir l'historien professionnel, mais que l'homme, qui se souvient d'avoir été enfant et adolescent, a tout le pouvoir d'assumer. Elle n'en est pas d'ailleurs le reflet fidèle : combien d'ouvrages disparus dans cette bibliothèque, et avec eux des lectures constitutives des différentes phases de cette culture historique ? Combien de lectures insoupçonnées, car faites hors

de son cadre, dans d'autres bibliothèques, publiques ou privées, ou bien dans des revues et des articles dont la seule prise en compte des volumes de livres ne saurait, bien sûr, donner une idée ?

La bibliothèque est un outil précieux pour reconstituer un parcours intellectuel et culturel et témoigner d'une culture historique et de ses évolutions au fil d'une vie – ou d'une partie de vie. Elle n'est toutefois qu'un outil parmi d'autres. La liste des publications, dont j'ai donné les références au fil de ce mémoire de synthèse, est là aussi pour rendre compte de l'évolution d'une culture historique académique et professionnelle. Encore faudrait-il rendre compte aussi des inédits, au-delà des communications citées : ébauches d'articles jamais rédigés, projets de livres jamais aboutis, essais plus ou moins viables d'écrits littéraires de jeunesse... Quand on en a gardé trace, ils constituent aussi des sources précieuses de toute biographie intellectuelle. Ce sera, pour cette fois, à d'autres de les analyser, si un jour ce travail vaut la peine d'être fait.

Dans mon cas, je vois dans ces traces d'un passé personnel autant de possibilités de projets futurs. Certains ont été évoqués au fil des pages de ce mémoire de synthèse. Ils s'inscrivent dans des champs de recherche déjà explorés, les représentations et la mémoire du XIX^e siècle en général, du second Empire ; les destins communs et croisés de la Grande-Bretagne et de la France en matière d'intervention de l'État dans la « culture » ; l'édition, la diffusion et la lecture des livres d'histoire, comme vecteurs privilégiés des cultures historiques, notamment au sein des classes populaires appréhendées par les sources et méthodes d'une histoire « par le bas » ; les transferts internationaux en la matière, notamment par le biais des traductions – la diffusion des *Histoires de France* hors de France est un sujet passionnant.

D'autres perspectives, sans avoir jamais été vraiment abordées jusque-là, constituent des horizons scientifiques relativement nouveaux d'un point de vue personnel, notamment la question des métiers du livre, une histoire déjà en partie écrite par d'autres, selon des perspectives différentes, qu'on peut croiser entre elles, et avec les apports de la sociologie des professions, pour essayer de dresser un panorama plus exhaustif de la façon dont ont mûri et évolué les cultures professionnelles, mais aussi la place ambiguë des femmes dans ce secteur spécifique. Il est à regretter aussi, puisqu'on en est à tracer des perspectives d'ensemble, qu'il existe aujourd'hui une *Histoire de l'édition française*, une *Histoire de la librairie*, une *Histoire des bibliothèques*, œuvres chorales de référence, mais pas, sur le même modèle, d'« Histoire de l'imprimerie en France », ni d'« Histoire de la lecture ». Voilà deux beaux chantiers, pour lesquels les matériaux existent, en grand nombre, qui permettraient de préserver les dynamiques collectives à l'œuvre au sein de la tradition d'histoire du livre. L'étude des cultures historiques envisagée dans la conclusion du mémoire inédit mériterait peut-être aussi des approfondissements, théoriques d'abord, sur la validité du concept, pratiques ensuite, sur des études de cas permettant d'expérimenter la notion et de croiser les perspectives. Autant de projets à mûrir, inscrits tant dans une démarche individuelle que dans des entreprises nécessairement collectives – car c'est comme cela aussi, que doit se faire et se fait la recherche. Un « mémoire de synthèse » est la narration d'un parcours personnel ; que le moment d'en refermer le propos soit donc aussi l'occasion d'ouvrir, et le plus largement possible, de nouvelles perspectives.

Table des matières

1. Honteuse bibliothèque ? Géologie d'une culture historique et professionnelle.....	8
De l'Olympe aux Tuileries : empirisme d'une première culture historique	8
1° Une passion première et sans lendemain pour les mythes grecs	8
2° Génération Bicentenaire.....	9
3° Une culture historique peu tournée vers le Moyen-Âge et l'époque moderne	11
4° Conversion au Second Empire.....	12
Vers une culture historique académique : l'apprentissage empirique de la recherche sous l'égide de Victor Duruy	12
1° En marche vers la thèse : une culture historique professionnelle en formation	12
2° Retour sur la thèse : une culture scientifique encore inaboutie ?	13
Duruy et l'éducation : les hésitations de l'après-thèse.....	15
1° Un historien de l'éducation qui goûte peu l'histoire de l'éducation	15
2° Adieu Duruy, adieu ?	17
2. Studieuse bibliothèque. Une culture historique académique, ancrée dans l'histoire culturelle	18
Des crinolines au petit écran : vers une histoire des représentations, entre XIX ^e et XX ^e siècles .	19
Des politiques éducatives aux politiques culturelles : l'État et la culture au XIX ^e siècle	23
Circulations et transferts culturels	27
1° Une bibliothèque ouverte aux vents du large.....	27
2° <i>Not so British</i>	29
3° Les transferts culturels, quand même.....	32
Le livre, l'histoire, le livre d'histoire : un retour aux fondamentaux ?.....	33
1° Le projet DEF19, entrée vers une approche locale des enjeux culturels	35
2° Histoire d'un livre d'histoire d'un livre d'histoire [<i>sic</i>]	38
3° La culture par les pratiques : lectures historiques, cultures historiques.....	39
3. Trompeuse bibliothèque : l'engagement pédagogique au cœur d'une culture professionnelle	45
Une didactique au jour le jour	45
Accompagner les promotions de première année	49
Préparer aux concours, guider vers le métier.....	53
1° Travailler les questions de contemporaine.....	53
2° Enseigner l'historiographie : mission impossible ?.....	54
3° Accompagner les stagiaires : périples yvelinois	56
4° Diriger un master MEEF : Kafka et Ubu passent le CAPES.....	58