Benoni Auran (1859-1944) peintre provencal né à Monteux. Lecture du journal Provence. Tableau situé dans la salle des mariages de Monteux

Troisième rencontre des musées de l'école

ACTES MONTEUX 2021

Interroger le patrimoine éducatif pour préparer l'avenir

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS
Liberté
Égalité
Fraternité
Comité d'Histoire du Ministère de l'Éducation nationale

Réseau du patrimoine éducatif AMNÉPE
AMNÉPE
Amis du Musée National de l'Éducation des Musées de l'École et du Patrimoine Éducatif

CANOPÉ
MUNAÉ
LE MUSÉE NATIONAL DE L'ÉDUCATION

SOMMAIRE DES ACTES

Thème 1 : Quelles archives du patrimoine éducatif doit-on conserver ?

Quelles archives du patrimoine éducatif doit-on conserver : documents, témoignages écrits , sonores, filmés… ? Comment les mettre en valeur et à la disposition de tous ?

Marie Brard,	Directrice du Musée national de l'Éducation.
Laurent Carletti,	Archiviste, aux Archives départementales du Vaucluse.
Nicolas Palluau,	Chercheur associé au laboratoire Mesopolhis UMR 7 064 Aix-Marseille Université, Membre du Comité scientifique du Pôle des Archives de jeunesse et d'éducation populaire (Pajep).
Pierre Mignaval,	Professeur agrégé, Service d'Histoire de l'Éducation (SHE).

Thème 2 : Pourquoi et comment enseigner l'histoire de l'éducation ?

Pourquoi et comment enseigner l'histoire de l'éducation aux enfants, aux étudiants et plus largement aux citoyens ?

Jean-Noël Luc,	Comité d'histoire du ministère de l'Éducation nationale.
Jean-Paul Delahaye,	qui fut directeur général de l'enseignement scolaire au Ministère de l'Éducation nationale.

Thème 3 : Pourquoi et comment associer les musées d'Arts et traditions populaires ?

Pourquoi et comment associer les musées d'Arts et traditions populaires, les écomusées, le Musée des Arts et Métiers et le Réseau des Musées et collections Techniques (RéMuT), au Réseau du patrimoine éducatif ?

Michel Mieussens,	Président du Réseau des Amis du Musée national de l'Éducation, des Musées de l'école et du patrimoine éducatif (AMNÉPE).
Bruno Douville,	Administrateur du Réseau des Amis du Musée national de l'Éducation, des Musées de l'école et du patrimoine éducatif.

Thème 4 : Inauguration du Musée de l'École d'autrefois à Monteux

Christian Gros,	Maire de Monteux.
Annie Jozefiak,	Présidente de l'Association des amis du Musée de l'École d'autrefois à Monteux.

Annexe : Programme de la journée d'étude.

Thème 1 : Quelles archives du patrimoine éducatif doit-on conserver ?

Marie BRARD, Directrice du Musée national de l'Éducation (Munaé)

Enrichies depuis la création du musée par le biais d'achats onéreux ou de libéralités (dons et legs), la collection du Musée national de l'Éducation comporte aujourd'hui plus de 950.000 items relatifs à l'histoire de l'éducation en France et dans ses anciennes colonies depuis le XVIe siècle. Bénéficiant de l'appellation Musée de France, le Munaé doit respecter des procédures formalisées et collégiales en matière d'acquisition.
Dans le cadre de l'élaboration de son nouveau projet scientifique et culturel, le musée interroge ses futurs axes d'enrichissement des collections qui se doivent d'évoluer au gré de la vie de l'établissement et des projets, notamment des expositions temporaires et des collectes liées aux enjeux contemporains, dans la perspective de leur mise à disposition des publics.

Conserver et enrichir les collections : une mission fondamentale

Le Musée national de l'Éducation assure des missions de service public figurant dans le code du patrimoine et relative à l'appellation Musée de France. A ce titre, il a pour principales missions de[1] :

- conserver, restaurer, étudier et enrichir les collections;
- les rendre accessibles au public le plus large ;
- concevoir et mettre en œuvre des actions d'éducation et de diffusion visant à assurer l'égal accès de tous à la culture ;
- contribuer au progrès de la connaissance et de la recherche.

Des collections protéiformes

Les collections encyclopédiques du Munaé comportent aujourd'hui plus de 950.000 objets et documents. Il s'agit de la première collection européenne liée à l'éducation et de la sixième collection de musée de France en termes de volume.

Par leur ancienneté, leur diversité et leur complémentarité, les collections constituent un ensemble documentaire exceptionnel. Ce conservatoire du patrimoine du champ de l'éducation, lié au territoire de la France et de ses anciennes colonies du XVIe à nos jours permet d'aborder l'enfant dans tous les temps de sa vie de la petite enfance à l'entrée dans la vie professionnelle aux côtés d'éducateurs qu'ils soient parents, professeurs, formateurs…

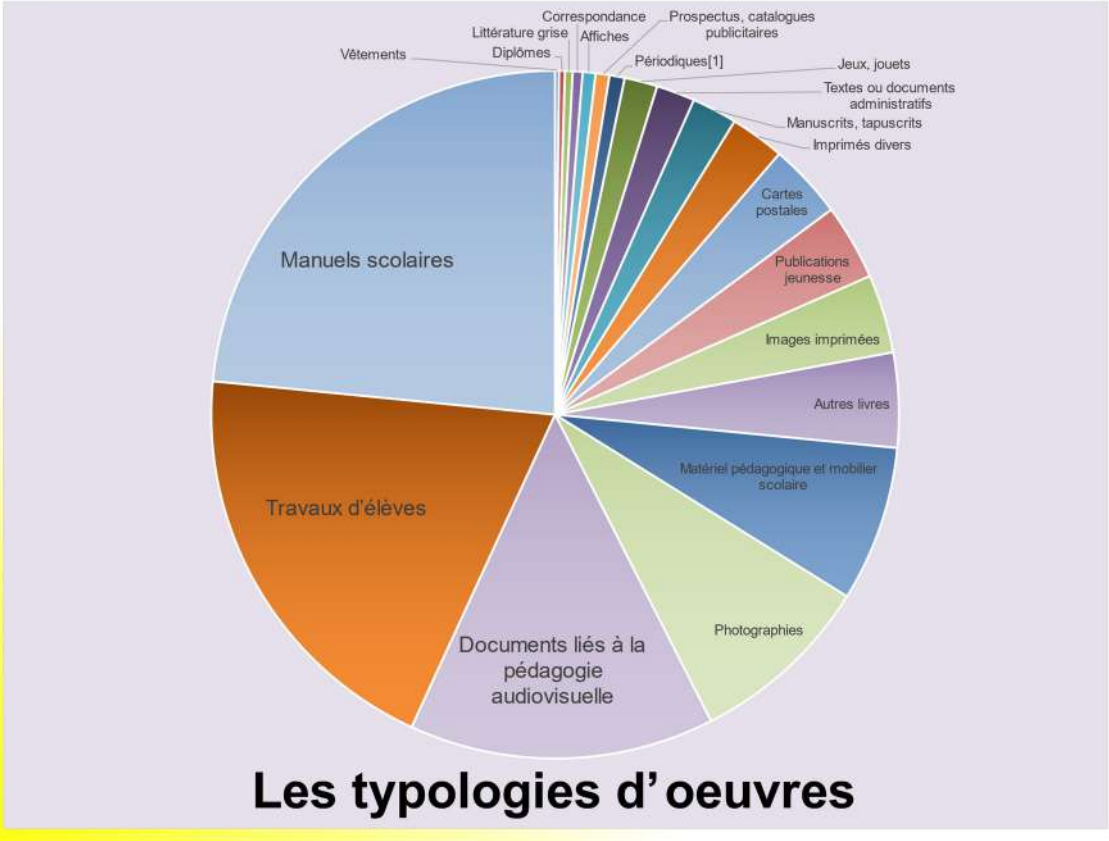
Ces collections remarquables s'articulent autour de six axes thématiques :

- Histoire générale de l'éducation
- Histoire matérielle de l'éducation
- Contenus et méthodes pédagogiques et didactiques
- Moyens d'enseignement
- Mœurs et coutumes scolaires

L'enfant dans la famille et la sociétéLes réserves du Musée National de l'éducation : photographies à consulter sur https://www.flickr.com/photos/museenationaleducation/albums/72157648704465520/with/40775233970

1 Selon la Loi n°2002-5 du 4 janvier 2002 relative aux musées de France

L'enrichissement des collections : une stratégie raisonnée



En premier lieu, il est important de rappeler que l'enrichissement des collections doit apparaître comme un signe de vitalité de l'établissement. Cet enrichissement ne peut pas être le fruit de hasards et d'opportunités mais doit faire l'objet d'une stratégie globale raisonnée. On ne peut bien sûr pas tout conserver et l'acquisition d'un objet est un acte lourd de conséquences qu'elle soit scientifique, juridique, économique mais aussi déontologique. Faire entrer un bien culturel dans la collection d'un musée de France en transforme la nature juridique en l'intégrant au domaine public. Cette politique d'acquisition est établie par l'équipe scientifique du musée, suivant les orientations énoncées dans le projet scientifique et culturel de l'établissement. Cette réflexion qui encadre et oriente la décision est révisée régulièrement et sert de critères pour les commissions d'acquisitions organisées dans un principe de collégialité des débats.

Chaque proposition fait l'objet d'un examen approfondi. En effet, l'état général des objets et documents proposés est examiné avec attention par l'équipe scientifique, ainsi que leur représentativité dans les collections. La contextualisation des objets et documents est également un critère de choix déterminant. « Une collection n'est riche dès lors qu'elle est aussi exhaustive que possible, composées d'items en bon état de conservation et tous dûment renseignés lors de leur collecte. Ce n'est pas seulement la nature des collections mais aussi la précision des informations sur celle-ci et sa capacité à les communiquer et à les partager au plus grand nombre qui déterminent l'excellence muséale »[2].

2 Jacobi D. *Se défaire des collections muséales*, La lettre de l'OCIM N°196, 2021, p14.

De plus, il faut être vigilant lors des analyses et il est incontournable de prendre en compte l'ensemble de la « chaîne patrimoniale » en s'assurant non seulement de la capacité à accueillir physiquement l'objet mais aussi à le traiter, à le documenter et le rendre accessible (les contraintes de moyens humains, techniques ou encore d'espace doivent aussi être prises en compte).

Une politique d'enrichissement évolutive et dynamique

Si les deux collections historiques, issues du Musée Pédagogique et du CRDP de Rouen, ont apporté des ensembles extrêmement importants et significatifs, l'essentiel de la collection du Musée national de l'Education s'est constitué après 1980, du moins d'un point de vue numérique. Ses registres d'inventaire témoignent en effet du volume très important des acquisitions menées durant les quarante dernières années. Confronté à la nécessité de réduire ce volume afin de traiter au mieux les collections encore en attente d'inventaire et de récolement, le musée a récemment mis en place des filtres plus restrictifs. Afin de constituer des ensembles d'objets cohérents et significatifs pour le Musée national de l'Éducation, il importe d'énoncer des critères d'acquisition qui régiront toute décision future en termes de développement des collections. Ces critères doivent faire partie intégrante de la politique d'acquisition et être en accord avec la mission et le champ de collectionnement. En respectant ces critères, les personnels scientifiques s'assurent de n'acquérir que les objets qui amènent une plus-value aux collections préexistantes et dont les coûts inhérents à leur acquisition, leur conservation, leur éventuelle restauration ainsi qu'à leur mise en valeur soient justifiés.

Axes d'acquisition permanents actuels

Le champ éducatif au sens large constitue le socle de la politique d'acquisition du Munaé. Néanmoins, force est de constater que plus de 90% des collections entrent par processus de dons. A cette occasion les mêmes typologies d'objets reviennent régulièrement lors des commissions d'acquisition. Aussi, des axes de priorité ont été définis afin de faire l'acquisition d'items relevant de champs trop peu couverts.

- Objets ayant une valeur sur le plan esthétique, anthropologique et historique, en lien avec des personnalités illustres ou des artistes
- Représentations figurées en lien avec l'enfance et l'éducation
- Objets en lien avec l'enseignement des langues régionales
- Littérature jeunesse : ouvrages édités par Mégard, robinsonnades, albums, documentaire, romans sur les thèmes homosexualités – homoparentalité – transidentités, livres primés du XXIe siècle, bandes dessinées…
- Pédagogies actives (hors Freinet) : Froebel, Montessori, Decroly, Steiner...: matériel didactique, ouvrages, travaux d'élèves, témoignages d'enseignants...
- Jeux et jouets : XVIIe-XVIIIe siècle, jeux d'imitation de l'école et XXIe siècle (1ère décennie) dont les jeux de rôles sur table, les jeux de cartes à jouer, les jeux électroniques et les jeux vidéo.
- L'enseignement spécialisé
- le mobilier scolaire, avec pour axes majeurs :
- Mobilier de l'école mutuelle, en dehors des pupitres : tableaux de lecture
- Mobilier de la seconde moitié du XXème siècle : tubulaire, plateau mélaminé, plateau stratifié, mobilier métallique
- Mobilier en lien avec les salles d'asile : tables collectives, estrade, bancs à stalles, lits

- mobilier de dortoirs (pensionnat, internat, mobilier de sieste…)
- mobilier avec mécanisme présenté dans les expositions universelles (seconde moitié du XIXe siècle – début du XXe siècle)
- Mobilier issu des réflexions hygiénistes autour de 1845 et 1874
- Mobilier de créateurs pour la période 1920-1960, notamment Jean Prouvé, Le Corbusier, Jacques Hitier
- Mobilier des écoles maternelles
- Mobilier de collèges et de lycées des années 1970 -1980 -1990
- Mobilier en lien avec les activités de motricité et/ou de jeux dans la cour
- Mobilier en lien avec les pratiques informatiques, sportives, scientifiques
- Mobilier de bibliothèques scolaires, de Cdi
- Mobilier de cour de récréation : jeux…
- Tout travail d'élève, manuels scolaires, matériel didactique, affiches, dépliants, objets traitant de questionnements anciens ou contemporains autour de l'homosexualité, des transidentités et de la lutte contre les LGBTphobies. S'y ajoutent tout document ou objets en lien avec les thématiques connexes de l'éducation affective et sexuelle, de la prévention et de la sensibilisation en direction des jeunes
- Travaux en lien avec l'enseignement de la 2ème guerre mondiale ou témoignant de la vie scolaire pendant cette période
- Thème de l'éducation à l'environnement

Axes d'acquisitions en lien avec les projets d'exposition menés entre 2020 et 2023

Les thématiques des expositions à venir constituent également des axes pertinents, qui permettent d'approfondir une thématique dans la perspective d'une présentation au public. C'est ainsi que le musée porte une attention particulière aux objets et documents traitant des thématiques suivantes :

L'enseignement de la musique et plus spécifiquement la chanson d'enfant :

- matériel d'écoute
- enregistrements
- traces de projets pédagogiques
- iconographie
- recueils et manuels
- contexte du scoutisme et des colonies de vacances
- pédagogies expérimentales
- travaux d'enseignants et d'élèves témoignant de l'utilisation de la musique dans les apprentissages

Les vêtements et l'école du XVIIIe siècle à nos jours :

- vêtements de l'élève
- vêtements de l'enseignant
- vêtements des autres adultes présents dans l'établissement scolaire
- enseignement du vêtement, de la couture, du textile

Type d'objets visés : pièces de vêtement, accessoires, représentations figurées, documentation technique.

Des exemples d'acquisition récentes

Automate à musique, vers 1890 Jean qui pleure ou l'écolier au bonnet d'âne

La représentation de personnages en situation scolaire ou plus largement éducative est un axe d'acquisition fort du Munaé. Si la collection de l'établissement est déjà très riche en arts graphiques sur ce thème, les objets en 3D y sont beaucoup plus rares : moins de 10 sculptures ou assimilés, aucun avec bonnet d'âne.

La figure de l'écolier, surtout à partir de la mise en place du système scolaire introduit par les lois Ferry à la fin du XIXe siècle, est un modèle très répandu. Il est particulièrement incarné par le Petit Lu, personnage créé en 1897 par Firmin Bouisset pour l'affiche publicitaire vantant les mérites des produits vendus par la biscuiterie. Blouse, capeline, bottines et panier caractéristique symbolisent l'écolier de la fin du XIXe siècle.

Dans le cas de l'automate convoité, l'écolier est essentiellement associé à l'autre grand cliché dans les représentations de l'époque, celui de l'écolier affublé du bonnet d'âne. Les représentations graphiques, là encore, ne manquent pas, beaucoup dans la veine caricaturale ou humoristique. Ici, la musique mélancolique et les mouvements indiquant l'échec ou l'impatience (les jambes qui battent), l'humiliation ou la contrition (les pleurs) mettent plutôt l'accent, pour un public bourgeois, sur les questions de discipline/morale ou d'inaptitude scolaire.

En plus de l'intérêt iconographique, « Jean qui pleure » vient renforcer un autre ensemble typologique bien représenté dans la collection du MUNAÉ : les jeux et jouets. Il compte environ 5000 objets, parmi lesquels une trentaine de jouets animés, provenant pour l'essentiel de la collection du Musée Pédagogique, ancêtre du MUNAE, créé en 1879. Qui plus est, Jean qui pleure serait la première pièce de la maison Gustave Vichy entrant en collection, alors qu'elle est doublement associée à l'industrie du jouet : par le magasin de jouets mécaniques du père de Gustave, et par sa femme, Maria Teresa Burger, modiste qui créait des vêtements de poupées. Il est à noter que les poupées sont un des trois ensembles prépondérants dans la collection de jeux et jouets du MUNAÉ (avec les jeux éducatifs et les jouets de mouvement).

Illustration : Maison Vichy, Jean qui pleure ou l'écolier au bonnet d'âne, automate à musique, vers 1890, Musée national de l'Education, inv. 2020.34.1© Réseau-Canopé - Le Musée national de l'Éducation

Travaux d'élèves : Cours de métaphysique ayant appartenu à Claude Demuys, élève au collège d'Harcourt en 1674/75

Ce cours manuscrit relié, intégrant des portraits gravés de Aristote, Epicure, Erasme, Pythagore, Jésus, Epictète, ZenonLe entre parfaitement dans les critères des acquisitions actuelles de travaux d'élèves par le MUNAÉ. En effet, l'établissement conserve près de 100.000 objets relevant du « travail d'élève » (dont la moitié concerne des méthodes de pédagogie active, notamment les Journaux Freinet, ou l'enseignement du dessin). Mais la philosophie ne représente que quelques centaines de pièces. Surtout, le XVIIe siècle ne compte qu'une trentaine de pièces (moins de 0.1%), parmi lesquelles les devoirs d'histoire et de latins du Dauphin corrigés par Bossuet. Près de 90% du fonds date du XXe siècle et le XIXe siècle représente 3-4%.

Aussi, les nouvelles acquisitions de travaux d'élèves se concentrent sur les périodes les moins représentées ou, pour les plus récents, sur les régions presque absentes : DOM-TOM, Corse, Mayenne, etc ou des collectes spécifiques : TPE, confinement...

Au-delà de cette approche statistique visant une quête de la représentativité, le cours manuscrit par Claude Demuys, a été réalisé au collège d'Harcourt. Cette localisation présente un double intérêt : en lien avec l'emplacement actuel du MUNAÉ, puisque ce collège accueillit et forma des étudiants normands jusqu'à la Révolution, mais aussi par le lien avec les collections abordant certains établissements parisiens prestigieux, dans la mesure où il fut remplacé par le lycée Saint-Louis actuel.

Enfin, ce cours manuscrit vient compléter un autre tome déjà conservé par le MUNAÉ, du même élève et même maître, occasion rare de commencer à aborder une scolarité plus complète. Le Pars secunda commentarius in decem libros Aristotelis ad Nichomachum (1980.00020.2) est entré en collection en 1980 par achat à l'Hôtel Drouot. Il se présente matériellement de la même manière, l'écriture est semblable, il intègre des portraits gravés d'Aristote, d'Epictète, de Thomas More, de Cyrus le Grand, de Philippe et de Pythagore.

Illustration 1: Illustration : Claude Demuys, Cours de métaphysique, 1674-1675, Musée national de l'Education, inv. 2020.32.1© Réseau-Canopé - Le Musée national de l'Éducation

Les collectes contemporaines

LGBTI+

Le Musée national de l'Education a entamé en 2017 un vaste travail sur les questionnements LGBTI+ en contexte éducatif. Les travaux ont révélé la faible représentation de ce thème dans les collections malgré les enjeux sociétaux contemporains soulevés par ce sujet. Une collecte a donc été mise en œuvre, visant notamment les travaux d'élèves témoignant de la lente émergence de la lutte contre les LGBTIphobies, les manuels scolaires et les campagnes officielles, la littérature et l'illustration pour la jeunesse, les documents témoignant du rôle des associations dans la lutte contre les discriminations mais aussi sur les questions d'éducation sexuelle. Parmi les donateurs figurent des élèves, des enseignants, des établissements scolaires, le Ministère de l'Education nationale ainsi que plusieurs acteurs militants comme Le Refuge, Aides et le CRIPS PACA. Cinq ans après le début de cette collecte, près de 200 objets viennent constituer un ensemble qui, en permettant d'adopter une perspective historique, constitue un levier majeur de lutte contre les discriminations.

En septembre 2019, l'ouverture de la procréation médicalement assistée aux hommes transgenres a été rejetée après des débats nourris, lors de l'examen en première lecture du projet de loi de bioéthique. L'idée d'une "PMA pour toutes" est de permettre à une personne née avec un appareil reproducteur féminin mais ayant changé de sexe à l'état civil de pouvoir accéder à une PMA.

Cette pancarte, placée sur le dos d'un cartable, a été portée au Lycée Jeanne d'Arc par son auteur, suite au refus de l'ouverture de la PMA aux hommes transgenres par les députés le 11 septembre 2019 (loi bioéthique).

Illustration : Nathanael Defeuillet, Pancarte réalisée par un lycéen lors des débats de la loi de bioéthique, carton et peinture, 2019, Musée national de l'Education, inv. 2020.3.1© Réseau-Canopé - Le Musée national de l'Éducation

Education confinée

Partant du constat que le confinement avait entraîné des contraintes et des modifications majeures dans nos modes de vie et qu'il avait perturbé le déroulement de la scolarité entraînant une réorganisation et une adaptation des manières d'éduquer et d'apprendre à distance, le Munaé a lancé en juin 2020 une collecte intitulée Education confinée.

Cette collecte avait pour but de recueillir des traces matérielle ou immatérielle, de la mobilisation individuelle et collective afin de constituer la mémoire de la nation apprenante, produit de cette période inédite.

Illustration : Anna Bukwa, Dessin réalisé par une enfant à la maison lors du confinement, papier et crayons de couleur, 2020, Musée national de l'Education, inv. 2020.27.1© Réseau-Canopé - Le Musée national de l'Éducation

Bilan numérique des dons reçus en 2020 :

- 82 propositions de dons reçues (25 refusées en pré-commission)
- 46 propositions de dons débattues en commission.
- 29 propositions acceptées partiellement ou en totalité.
- Environ 1406 documents ont été retenus.

Les typologies d'objets et documents entrés dans les collections du Munaé en 2020 sont très variées: ouvrages, diplômes, cartes murales, cahiers et copies d'élèves, plaques de verre, vêtements, dessins, photographies, jouets, vaisselle, matériel pédagogique, manuscrit, etc. Parmi les thématiques majoritaires, on peut retenir :

L'enseignement par correspondance :

Cette thématique est particulièrement bien représentée par le don consenti par Antoine Prost, composé de près d'un millier de devoirs réalisés dans les deux premières décennies du XXe siècle dans le cadre de l'enseignement par correspondance. Cet ensemble témoigne de l'instruction à domicile, par correspondance, entre 1908 et 1924 environ, d'une fratrie de trois garçons : Albert né en 1901, André en 1904 et François en 1914.

Le vêtement :

Dans le cadre de l'exposition temporaire S'habiller pour l'école, le musée a accepté plusieurs dons en lien avec cette thématique, orientée selon deux perspectives : l'enseignement pratique, technique et professionnel ainsi que le vêtement porté par les élèves.

L'apprentissage des langues étrangères :

Deux dons viennent compléter les collections relatives à l'enseignement de l'allemand : un travail de collégiens des années 1970 par un groupe d'échange franco-allemand et un ensemble de ressources comprenant plusieurs supports d'enseignement.

Les projections lumineuses et l'éducation par l'image :

Le Munaé conserve déjà une importante collection liée aux projections lumineuses, présentées en 2016 dans l'exposition Lumineuses projections. Cet ensemble de 90 plaques de verre colorisées vient compléter ce fonds. Le don comprend également plusieurs séries de plaques plus anciennes présentant des sujets d'histoire, des contes et des histoires enfantines.

La musique :

Dans le cadre de la préparation de l'exposition Eh bien chantez maintenant ! prévue en 2022, le musée a accepté en don plusieurs documents en lien avec l'enseignement du chant et de la musique (cahiers et livres de musique).

Rendre les collections accessibles au public le plus large

La valorisation par les expositions

L'exposition permet avant tout d'exposer les objets de la collection au regard de tous. Ce choix d'objets dépend du message que le commissaire d'exposition veut transmettre, message qui est ensuite détaillé dans un scénario où chaque objet prend sa place. Chaque projet d'exposition valorise ainsi un corpus d'objets et documents jusqu'alors conservés en réserves. Le Musée national de l'éducation propose différentes typologies d'expositions permettant de valoriser ses fonds auprès des publics. Les expositions grand format présentées sur deux niveaux au centre des expositions sont l'occasion de développer des thématiques complémentaires au parcours permanent et d'étendre le propos du champ scolaire aux autres sphères de l'éducation. Elles font l'objet de partenariats scientifiques avec des universités et le commissariat est assuré par un binôme professionnel du musée/chercheur. L'exposition actuellement en cours Métier d'enseignant.e, métier d'élève [3]est essentiellement construite à partir de documents et d'objets issus des fonds du Munaé, ainsi que du prêt d'œuvres emblématiques et de séquences audiovisuelles qui mettent en scène des acteurs de l'éducation (archives de Réseau Canopé et de l'INA). Elle s'organise autour de trois grands thèmes et présente 269 items issus, en majeure partie, des collections du Munaé. Elle présente comment le fait d'« être enseignant·e » et « être élève » peut se définir en tant que métier, à travers les outils utilisés, l'environnement dans lequel ils évoluent et les règles associées au monde scolaire. Elle permet également de mieux saisir le fonctionnement de l'ordre scolaire, à travers les relations entre enseignant·es et élèves au sein de l'école et en lien avec les évolutions du monde social. Cette exposition s'accompagne d'une publication et d'une visite virtuelle en ligne.

Certaines expositions font également l'objet d'impression de versions itinérantes qui sont mises à disposition d'autres musées ou établissement scolaire et qui permette au projet d'avoir une audience nationale.

Les prêts aux autres institutions culturelles

Le musée réalise en moyenne une quinzaine de prêts par an à d'autres institutions culturelles. Cette politique active de prêts permet un rayonnement national, voire international, du musée et de ses collections. Cette année, le musée a ainsi mis à disposition du MUCEM des travaux d'élèves du fonds Jouclard dans le cadre de l'exposition Déflagrations – Dessins d'enfants et violence de masse ou encore un modèle pédagogique botanique dans le cadre de l'exposition La nature pour modèle à l'Ecomusée de la Bintinais.

Actions éducatives et culturelles

Le département des publics créé en 2014 met en place de nombreuses actions et partenariats de médiation culturelle. Ces actions et outils ainsi qu'une programmation culturelle riche permettent à des typologies variées de publics de s'approprier et comprendre les collections. Ces projets ont lieu au sein du musée ou dans le cadre d'actions hors les murs. En effet, des projets d'éducation artistique et culturelle ont notamment été développés dans des établissements pénitentiaires dans le cadre de l'appel à projet Culture/Justice.

3 Exposition présentée du 16 octobre 2020 au 21 novembre 2021. Commissaire principal : Laurent Trémel, Commissaire scientifique : Patrick Rayou, Commissaire-adjointe : Emily Busato

Thème 1 : Quelles archives du patrimoine éducatif doit-on conserver ?

M. Laurent Carletti, archiviste aux Archives départementales du Vaucluse[4]

La collecte des archives du patrimoine éducatif
Même si la loi impose le versement des archives des établissements scolaires, il est souvent nécessaire aux archivistes de mener une politique active pour récupérer ces fonds.
Un état des fonds du patrimoine éducatif en Vaucluse.
Valorisation : Comment le service éducatif des archives du Vaucluse utilise le patrimoine éducatif pour la mise en valeur des archives.

4 **Laurent Carletti,** est archiviste depuis 15 ans et **responsable du service éducatif des archives départementales de Vaucluse** depuis 6 ans. « La noble institution des archives est le partenaire naturel de tous les acteurs du patrimoine éducatif ».

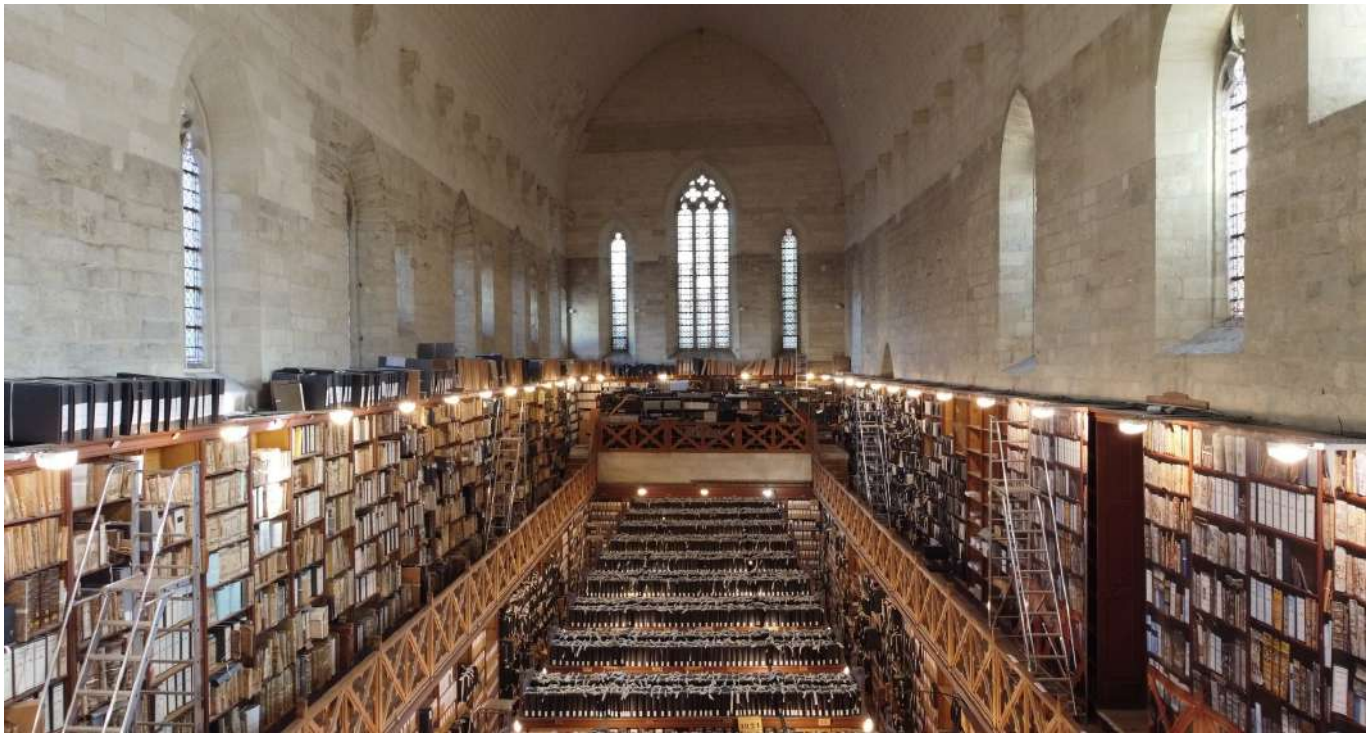


Figure 1: Chapelle Benoît XII du Palais des Papes, magasin d'archives des archives départementales de Vaucluse. Photo : AD de Vaucluse

Le réseau des archives publiques

En premier lieu, permettez-moi de rappeler la **philosophie première de la création du réseau des archives publiques au temps de la Révolution française**. Le basculement de l'ancien régime vers un nouvel ordre révolutionnaire met en place l'égalité entre chaque citoyen et permet alors l'accès de tous aux documents administratifs les concernant, concernant leur famille, leur communauté, leurs biens… Les archives nationales créées en 1790 puis sa déclinaison en province des archives départementales en 1796 en organisent la consultation afin que chaque français puisse faire valoir ses droits. Conjointement, l'histoire du territoire est bâtissable grâce aux multiples sources documentaires des fonds d'archives.

Si la majorité des documents demeurent administratifs et publics, une partie est d'origine privée produite soit par une personne morale ou une personne physique. Le directeur des archives départementales exerce, sous l'autorité du préfet, une mission de contrôle sur les archives publiques en vérifiant la bonne conservation des documents dans les administrations et collectivités territoriales ainsi qu'en faisant respecter les procédures de versement et d'élimination. Le travail de l'archiviste se décline en quatre grandes missions : **collecter, classer, conserver et communiquer**. C'est cette dernière qui est la finalité des trois autres. Seulement, pour y parvenir, cela débute par une politique active de collecte et notamment pour les sources provenant du monde de l'éducation en général. S'il est aisé puisque centralisé de récupérer les archives des grandes administrations telles que les services de la préfecture ayant la tutelle de l'enseignement, l'inspection académique ou le rectorat, il est plus complexe de collecter les fonds propres des établissements de différents niveaux : écoles primaires, écoles normales d'instituteurs, collèges, lycées…

Voici deux exemples dans le département du Vaucluse.

En 2009, le **collège Paul Giéra**, ouvert depuis 1970, a fermé définitivement. L'établissement, de type Pailleron, était jugé dangereux. Les archives du lieu ont pu être récupérées par la vigilance des archivistes et aussi grâce au principal du collège, sensible à ces questions de sources pour l'histoire.

En 2010, à l'occasion de la récupération d'archives d'une maison forestière de l'office national des forêts, l'équipe des archives a pu sauver les documents de **l'école du hameau forestier des Baumelles**, située au même endroit sur la commune de Lioux et fermée depuis la désertification du lieu.

Quels types de documents du patrimoine éducatif est-il possible de trouver dans les archives ?

Tout d'abord, il est nécessaire de rappeler que l'essentiel des recherches se concentre sur le personnel enseignant, les étudiants et les élèves. Les séries T et W des archives départementales recèlent largement de dossiers de carrière d'instituteurs et du personnel administratif dans les fonds de l'inspection académique et du rectorat ainsi que les procès-verbaux de réception aux examens et de délivrance de diplôme. Pour les fichiers et dossiers d'élèves, les fonds d'établissements sont les principales sources en privilégiant les documents types suivants : registre matricule des élèves, registre d'appel journalier et journal de classe.

Les campagnes de collecte d'archives d'écoles voient aussi la récupération de matériel pédagogique comme, par exemple, les tableaux muraux didactiques, manuels scolaires, instruments de capacité et films fixes.

Il existe des archives plus rares mais non moins intéressantes, les fonds d'enseignants qui permettent d'aborder les mêmes thèmes par un angle différent. Dans les archives de Vaucluse, deux exemples passionnants de ce type de fonds.

René Grosso

René Grosso (1926-2011), pédagogue et conférencier apprécié, a mené une carrière complète au service de l'enseignement, de l'écoleFigure 2: Journal scolaire mensuel de l'école maternelle de la cité IV de Bollène en 1951 de Pierrette Grosso (Arch. Dép. de Vaucluse 169 J 12) primaire à l'université, de 1949 à 1989. Instituteur à ses débuts et, comme son épouse, adepte de la méthode Freinet (technique de l'éducation active), il a parcouru le nord Vaucluse et s'est passionné pour l'espace de la basse vallée du Rhône. Le fonds d'archives et une partie de la bibliothèque de René et Pierrette Grosso ont été généreusement remis aux archives de Vaucluse par leur fils.

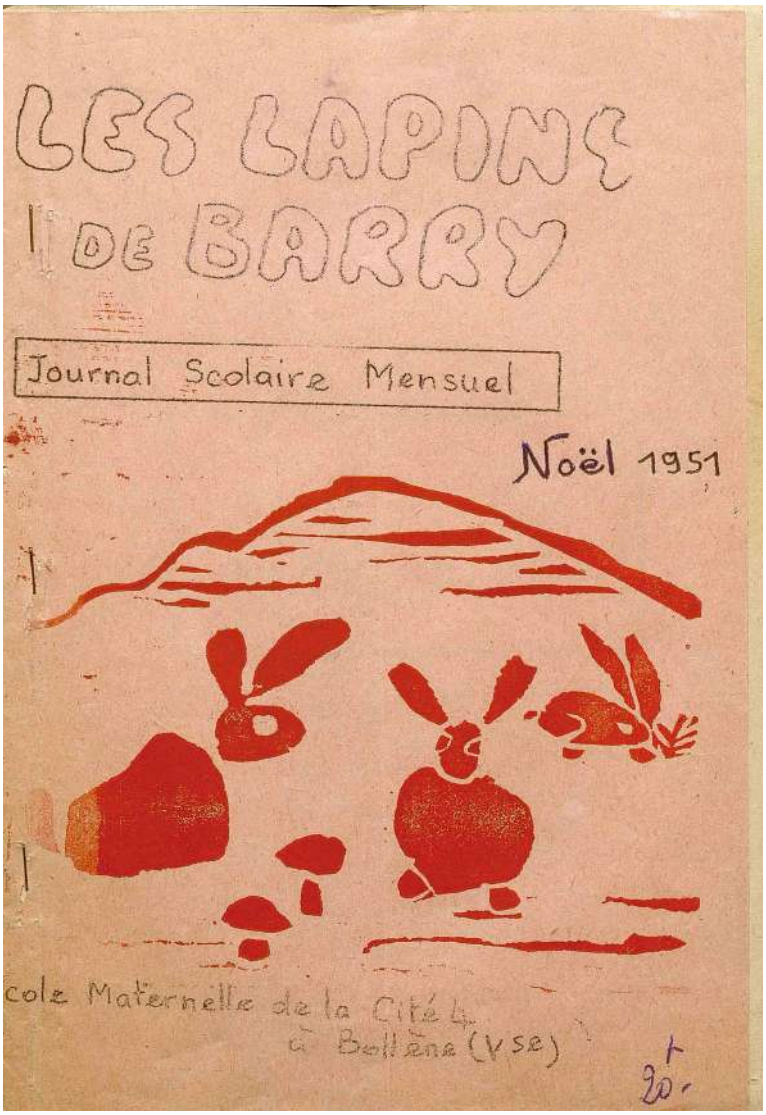


Figure 2: Journal scolaire mensuel de l'école maternelle de la cité IV de Bollène en 1951 de Pierrette Grosso (Arch. Dép. de Vaucluse 169 J 12)

Autre exemple, **Christian Jauréguy.**

Né à Pau en 1930, ancien élève de l'École nationale supérieure des Beaux-Arts de Paris et professeur certifié de dessin et d'arts plastiques, il a exercé au lycée Mistral d'Avignon de 1952 à 1990. Pendant 40 ans, il a mis en place, auprès de ses élèves, un enseignement original du dessin proposant les thèmes les plus divers (sport, fantastique ou bande dessinée…). Les centaines de dessins ont été déposés par l'enseignant aux archives départementales de Vaucluse.

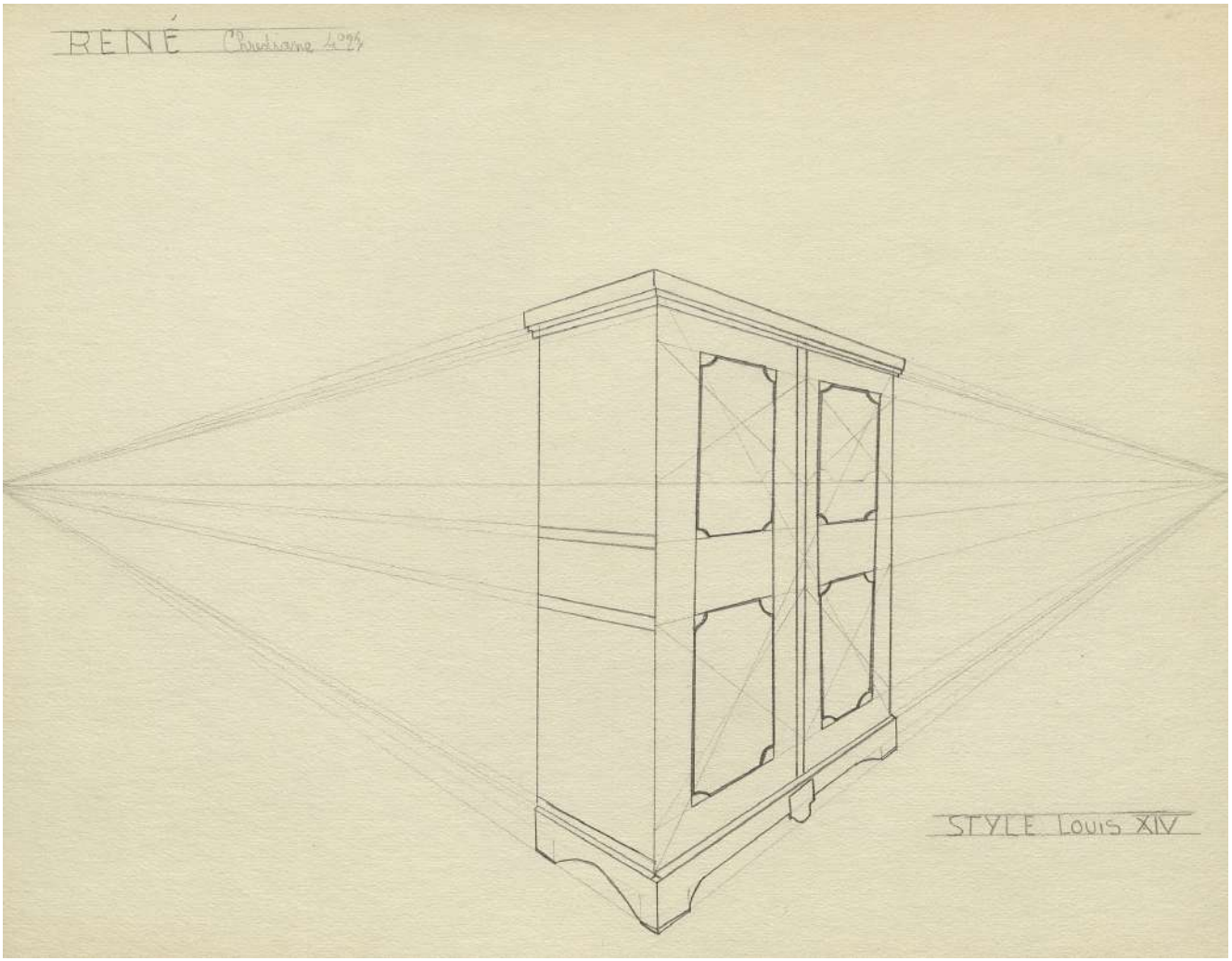


Figure 3: Dessin d'élève de Christian Jauréguy sur la perspective, format 24X32 (arch. dép. de Vaucluse 162 J 15)

Les sources du patrimoine éducatif sont nombreuses dans les fonds, alors quelle valorisation pour ces documents ?

La valorisation des archives n'est pas une mission initiale de l'archiviste cependant, pour donner une autre dimension à la finalité de communication au public, les archives départementales se sont dotés de services éducatifs depuis de nombreuses années. Le but essentiel : permettre l'accès au document original et dans sa dimension locale.

Le service éducatif des archives départementales de Vaucluse reçoit environ 2000 à 2500 élèves par année scolaire. Après l'atelier le plus demandé, soit la découverte du monde des archives, la thématique de « l'école d'autrefois » associée souvent avec les lois d'encadrement du travail des enfants au XIXe siècle est un souhait fréquent des enseignants. Alors, on constate un réel intérêt de l'élève pour les documents qui permettent d'exercer les sens de l'observation et de la compréhension. Cela favorise aussi les conditions d'exploitation pédagogiques et, en dernier lieu, permet de rendre l'histoire proche des élèves par l'observation d'archives de leur commune ou de leur école.

D'autres actions de valorisation des archives du patrimoine éducatif existent comme le montage d'exposition sur ce thème. Évoquons ici le beau travail présenté aux archives départementales de la Dordogne en 2020 et qu'il est possible de retrouver sur le site internet de l'institution : « L'éducation depuis l'ancien régime jusque dans les années 50 ». Une autre piste est à explorer, le renforcement des liens entre les archives départementales et les différents musées d'école sur l'ensemble du territoire.

Thème 1 : Quelles archives du patrimoine éducatif doit-on conserver :?

M. Nicolas Palluau, chercheur associé au laboratoire Mesopolhis UMR 7064 à Aix-Marseille Université, comité scientifique du Pôle des archives de Jeunesse et de l'Éducation populaire (Pajep)

Les archives de l'éducation populaire offrent le matériau historique nécessaire à la compréhension des enjeux pédagogiques et sociaux qui gouvernent un engagement associatif. Les traces écrites, matérielles et imagées de cette dynamique permettent au éducateurs d'aujourd'hui de réfléchir à l'évolution de leur action. Exemple de fonds conservés et de valorisation

Les « accessoires de l'éducation libérale » dans les fonds d'archives : documenter la formation et l'engagement des maîtres hors les murs ou comment les colonies de vacances prolongent l'école au XXe siècle

A la mémoire de René Grosso *enseignant de géographie à l'université d'Avignon*

Pour former les maîtres dont a besoin l'école primaire, les républicains au pouvoir dès 1881 annoncent un « *nouveau régime* » qui ouvre sur l'extérieur la norme claustrée des écoles normales primaires depuis leur fondation en 1833. Devant les instituteurs, Jules Ferry précise la place donnée aux enseignements entourant les savoirs fondamentaux :

> *« … les leçons de choses, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, les musées scolaires, la gymnastique, les promenades scolaires, le travail manuel, le chant, la musique chorale qui y pénétreront à leur tour, tout ce que nous voulons y introduire, pourquoi tous ces accessoires ? Parce qu'ils sont à nos yeux la chose principale, parce qu'en eux réside la vertu éducative, parce que ces accessoires feront de l'école primaire, de l'école du moindre hameau, du plus humble village, une école d'éducation libérale. Telle est la grande distinction, la grande ligne de séparation entre l'ancien régime, le régime traditionnel, et le nouveau[5]. »*

Comme enseignements de second plan, ces « *accessoires* » apparaissent pourtant comme les conditions de l'ancrage scolaire à la démocratie libérale. Au delà du « *lire, écrire, compter* » que les maîtres doivent maîtriser, il convient de leur enseigner les savoirs destinés à ouvrir les jeunes consciences des élèves au monde contemporain. Il faut pour cela accorder la confiance aux élèves-maîtres. La discipline libérale de la formation normalienne conditionne le futur travail des enseignants, comme l'explique en 1884 le ministre Armand Fallières :

> *«…les règlements autorisent aujourd'hui les directeurs à les laisser sortir librement une ou plusieurs fois par mois. Ceux qu'on juge capables de se bien conduire, lorsqu'ils sont seuls le dimanche hors de l'école, sont évidemment dignes d'un égal degré de confiance, et ont besoin qu'on le leur témoigne sans hésiter dans l'intérieur même de l'établissement[6]. »*

La formation des normaliens concerne autant les enseignements que les conditions de vie. Le nouveau régime libéral intéresse les autorisations de sorties, notamment les promenades hebdomadaires, éprouvant à l'extérieur de l'enceinte normale la confiance donnée aux normaliens. Une part de leur formation repose sur le pari complexe du dehors de l'école. Il reflète dans les classes primaires le prolongement postscolaire de l'*éducation populaire* investi par les maîtres et les maîtresses, illustrant ce que Mona et Jacques Ozouf nomment « *l'interminable pédagogie* » pour former le citoyen par l'enfant[7].

5 « Discours de Ferry au Congrès pédagogique des instituteurs et institutrices de France le 19 avril 1881 » in C. Lelièvre, « Jules Ferry: des repères brouillés. » *Communications*, 72, 2002. p. 157.

6 Circulaire relative aux modifications à apporter au régime intérieur des écoles normales d'instituteurs, 7 février 1884. BAMIP n° 583, p. 194-202. http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/fichiers_pdf/toformation/18840207.pdf le 24.07.2021.

7 M. et J. Ozouf, La République des instituteurs, Paris, Seuil, 1992, p. 260-297. Cf. F. Chateignier, « Éducation populaire » : les deux ou trois vies d'une formule, thèse IEP Strasbourg, 2012, 474 p.

Nous discutons ici des conditions de formation des enseignants du premier degré, hommes comme femmes, au-delà de l'enceinte scolaire, caractéristique de l'intégration entre l'enseignement primaires et son secteur postscolaire jusque dans la décennie 1970. Comment la formation complémentaire des enseignants du primaire influe sur leur pratique pédagogique extra scolaire et celle-ci en retour est-elle en mesure de transformer le rôle de l'École ? Nous souhaitons interroger les archives des associations pédagogiques postscolaires qui documentent le rôle socio-éducatif de l'école et des enseignants. L'élargissement de la sphère de l'école primaire prend place dans le renouvellement du débat fondateur sous la Révolution française à propos de l'éducation nationale, progrès de tous, alternative à l'instruction publique, apanage de quelques-uns[8]. Si pour les contemporains, l'École envisage une formation complète des élèves, son enseignement doit prendre en compte les savoirs extra scolaires.

La première partie de ce travail montre l'importance de l'éducation populaire conduite par les instituteurs et les institutrices sous la IIIe République. La deuxième partie explique comment la formation normalienne s'enrichit au XXe siècle par la pédagogie extra-scolaire à partir des fonds d'archives accessibles dans le réseau du Pôle des Archives de Jeunesse et d'Éducation Populaire (PAJEP)[9]. En résonance avec l'accueil de la journée de l'AMNÉPE à Monteux en 2021, la troisième partie prend le Vaucluse comme exemple d'un territoire dans la France méridionale à travers l'engagement d'instituteurs et d'institutrices au delà de l'École.

Des vies d'engagement dans « *l'école prolongée* » de la IIIe République

En 1897, l'inspecteur général Édouard Petit rend hommage à l'investissement des enseignants dans l'énergie associative et militante qui entoure l'école primaire :

> *« Ils ont persévéré dans l'accomplissement de ce qu'ils considéraient comme un devoir par désir, par besoin de se dévouer à la chose publique. Ils ont tenu des cours, fait des conférences, confectionné des vues, acheté bien souvent à leur frais des appareils. Ils ont avancé des fonds pour ouvrir association, patronage. Le pays ne saurait leur être assez reconnaissant du bien qu'ils ont accompli avec tant de simplicité, tant d'ardeur consciente[10]. »*

Lorsqu'il lançait la post école en 1894, le ministre Raymond Poincaré mobilisait les enseignants. Abnégation, humilité, patriotisme, le registre langagier s'inscrit dans la religion nationale de l'École publique que l'activité post scolaire entend servir. Il s'agit des sociétés post scolaires qui prolongent l'enseignement primaire : amicales laïques, sociétés conscriptives, associations d'anciens élèves, cours du soir, mutuelles scolaires, bibliothèques populaires encadrés par les maîtres et les maîtresses au delà de leur temps de service. L'historien Alain Corbin a reconstitué un programme de cours du soir d'un instituteur limousin d'un village reculé de Haute-Vienne dans l'hiver 1895-1896[11]. Son rôle de médiateur populaire est bien campé : la salle de classe ouverte le soir, le village assemblé, le récit des expéditions coloniales -la campagne de Madagascar est contemporaine- qui jette les bases de l'idéologie impériale et surtout les projections lumineuses. Le cours du soir appartient à la ferveur modernisatrice que

8 B. Bazcko, Une éducation pour la démocratie : textes et projets de l'époque révolutionnaire, Genève, Droz, 2000, 526 p.
9 Le PAJEP est hébergé par les Archives départementales du Val-de-Marne https://archives.valdemarne.fr/r/11/pajep/
10 Rapport sur l'éducation populaire en 1896-1897 adressé à M. Alfred Rambaud, ministre de l'Instruction publique, des Beaux-arts et des Cultes par M. Édouard Petit, inspecteur général de l'Instruction publique, Paris, Imprimerie nationale, 1897, p. 55-56. BNF Arsenal BR-5473.
11 A. Corbin, Les conférences de Morterolles. A l'écoute d'un monde disparu, Paris, Flammarion, 2011, 208 p.

découvre la France rurale[12]. D'autant qu'aux yeux des communautés rurales, les projections lumineuses diffusées par le « service des vues » du Musée pédagogique rue d'Ulm, confortent l'autorité du maître[13]. Ceci au moment où le cinéma, cantonné dans les baraques foraines, reste pour l'école un spectacle de divertissement encore illégitime[14].

De 1894 à son décès en 1917, l'inspecteur général Édouard Petit voue sa vie à la cause post scolaire. Son rapport annuel au ministre dresse l'inventaire toujours des énergies mobilisées sans relâche sur le terrain. Petit synthétise les remontées des enquêtes des inspecteurs primaires sur l'engagement des maîtres et des maîtresses. Il en recense 51520 en 1900, 70132 en 1909, 83339 en 1914[15]. Le chiffre est probablement amplifié par son enthousiasme. En 1914, Petit imagine la fondation d'un Office de l'éducation populaire, préfiguration d'une éducation nationale amplifiant l'œuvre scolaire républicaine au-delà de l'obligation jusqu'à 12 ans. Mais le rapport sort un mois avant l'entrée en guerre[16]. Les chiffres renseignent sur l'enthousiasme militant qui anime le corps des instituteurs et des institutrices, définissant et structure la norme de l'engagement professionnel en vigueur. Réplique de la querelle laïque qui suit la loi de séparation ? Certainement, même s'il est aussi vrai que ceci ne se fait pas sans l'antagonisme de la part du mouvement amicaliste évoluant vers le syndicalisme enseignant, tout comme l'octroi de congés supplémentaire accordés par les inspecteurs suscite rancœurs et jalousies. L'engagement post scolaire voit aussi nettement progresser sa part féminine. Elles composent 30% des engagements en 1900, 38% en 1903, 43% en 1909. Et jusqu'à 55 % dans des départements ruraux comme le Lot et la Lozère en 1914[17].

Ces énergies s'activent localement dans le réseau de la Ligue de l'enseignement qui, depuis 1894, prend le relais des associations d'éducation populaire actives depuis la monarchie de Juillet. Edouard Petit est lui-même vice-président de la Ligue, confirmant l'enjeu partagé entre le sommet de l'institution scolaire et une base enseignante la plus large possible. Cette histoire dans la longue durée ne saurait s'écrire sans la richesse des fonds d'archive produits par le réseau de la Ligue. On sait le travail décisif de Jean-Paul Martin édité en 2016 pour le 150e anniversaire[18]. Le fonds d'archives quantitativement le plus important est conservé aux Archives nationales à Pierrefitte. Les 978 articles couvrent une large période de 1852 à 2013 sur près de 150 mètres linéaires. L'ensemble s'est enrichi des papiers saisis par l'occupant nazi et revenu de Moscou après 1991[19]. D'autres archives viennent enrichir cette histoire comme celles sur le sport confédéral conservé par les Archives nationales du monde du travail à Roubaix[20]. Pour valoriser ces archives associatives, le PAJEP recense aussi les fonds témoins des engagements locaux. Plus modestes en taille mais tout aussi intéressants, ces fonds conservent la mémoire des territoires engagés en éducation populaire comme en Corrèze[21], dans la

12 La France urbaine est aussi concernée. C. Granger, «La « petite lanterne du progrès » Instituteurs et éducation populaire aux marges de Paris (1890-1914) », Vingtième Siècle. Revue d'histoire n° 116, 2012/4, p. 69-80.

13 A. Quillien (dir.), Lumineuses projections ! La projection fixe éducative, Rouen, Canopé, 2016, 101 p.

14 P. Laborderie, Le cinéma éducateur laïque, Paris, L'Harmattan, 2015, 284 p.

15 N. Palluau. « Les « professeurs du peuple ». Instituteurs et encadrement de l'éducation populaire (1896-1914) » in C. Christen, L. Besse (dir.), Histoire de l'éducation populaire 1815-1945. Perspectives françaises et internationales, Villeneuve d'Ascq, PUS, 2017, pp. 237-252.

16 E. Petit, Rapport sur l'éducation populaire en 1913-1914 adressé à M. Victor Augagneur, ministre de l'Instruction publique, des Beaux-arts et des Cultes par M. Édouard Petit, inspecteur général de l'Instruction publique, Paris, Imprimerie Nationale, 1914, p. 790. Lyon BDL recueil factice 52022-1-13.

17 N. Palluau, « Les « professeurs du peuple », op. cit., p. 243.

18 J.-P. Martin (dir.), La Ligue de l'enseignement. Une histoire politique (1866-2016), Rennes, PUR, 2016, 608 p.

19 AN Pierrefitte-sur-Seine, Ligue de l'enseignement 20140057, 149,3 mètres linéaires. Dates extrêmes : 1852-2013.

20 Archives nationales du monde travail (ANMT) Roubaix, Union française des œuvres laïques d'éducation physique (UFOLEP) et Union sportive de l'enseignement primaire (USEP), 2010031, 25.95 ml. Dates extrêmes : 1928-2004.

21 AD Corrèze, Fédération des associations laïques (FAL) de la Corrèze 58J, 3 ml. Dates extrêmes : 1960-1990.

Drôme[22], en Haute-Savoie[23] ou dans les Vosges[24]. L'attention est rappelée aux fédérations locales de l'importance du dépôt auprès des services compétents. La conservation des documents est, rappelons-le, un service public utile à la construction de l'histoire commune des Français.

Quand au grand homme de la Ligue de l'enseignement, Jean Macé (1815-1894), nommé sénateur à vie en 1883, il croyait paradoxalement assez peu à l'engagement des instituteurs[25]. Sa première biographie écrite par Édouard Petit est éditée en 1921. La riche correspondance de Jean Macé est visible dans plusieurs dépôts[26]. Le fonds par où commence cette éducation populaire demeure certainement un des plus émouvants. Il s'agit en Alsace des 2000 ouvrages de la bibliothèque de Beblenheim fondée par Macé en 1862, alors qu'il y dirigeait le Pensionnat du Petit château (1852-1872)[27]. Il crée ensuite les Bibliothèques communales du Haut-Rhin. La lecture publique alsacienne, arche sainte de la Ligue de l'enseignement ? Probablement si on voit le modèle atteindre la Lorraine voisine chez les officiers de la garnison de Metz, premier cercle adhérant à la Ligue fondée en 1866. L'Alsace reste pour la Ligue de l'enseignement la région-mémoire emblématique. Mais c'est aussi doublement la région-problème. En pédagogie d'abord car, pour les éducateurs républicains de la décennie 1880, l'Alsace permet l'assimilation française des réformes pédagogiques venues d'Allemagne[28]. Pour la question laïque ensuite et surtout, car la Ligue échoue à convaincre les gouvernements -y compris ceux radicaux d'Édouard Herriot (juin 1924-avril 1925; juin-décembre 1932)- d'aligner les départements recouvrés d'Alsace-Moselle sur le régime général de la loi de séparation[29].

La formation normalienne dans les archives des associations

Au même moment en 1924 se tient le congrès national des Éclaireurs de France qui réfléchissent aux conditions de transformation de l'École. Mouvement pédagogique né dans la bourgeoisie réformatrice en 1911, ils veulent s'ouvrir aux catégories populaires afin de consolider une éducation nationale à venir à partir des meilleurs éléments de l'enseignement primaire. Le scoutisme n'est pas uniquement une affaire de bourgeois mais bien, grâce à l'École publique, l'occasion de rallier les catégories sociales montantes à l'évolution souhaitable d'un système scolaire dual. La réflexion s'inscrit dans celle contemporaine des Compagnons de l'Université nouvelle qui veulent prolonger dans le système scolaire la fraternité des tranchées:

22 AD Drôme, Fédération des associations laïques (FAL) de la Drôme 167J, 37,5 ml. Dates extrêmes : 1945-1984.

23 AD Haute-Savoie, Société d'instruction populaire des arrondissements d'Annecy et Saint-Julien 28J, 0,60 ml. Dates extrêmes : 1898-1941.

24 AD Vosges, Cercle spinalien de la Ligue de l'enseignement 9J, 1 ml. Dates extrêmes : 1889-1940.

25 J.-M. Ducomte, Jean Macé militant de l'éducation populaire, Toulouse, Privat, 2015.

26 Bibliothèque nationale de France Ms 16972 : articles de Jean Macé ; MS 16973 –16976 : correspondance Jean Macé – Jules Hetzel (1846-1894, environ 700 lettres) ; Ms 13543 lettres de Jean Macé à Joseph Reinach. Institut catholique de Paris, archives Georges Goyau, 12 cartons. Bibliothèque historique de la ville de Paris, papiers Charles-Louis Chassain MS 1617-1645. Papiers Adrien Duvand, 29 cartons. Institut Mémoire de l'Edition contemporaine, fonds Pierre-Jules Hetzel.

27 Mairie de Beblenheim (Haut-Rhin), archives Jean Macé, 1842-1870 : documents liés au pensionnat du Petit château [articles, correspondance, manuscrits], non classés. C. Chenciner, « L'héritage méconnu de Jean Macé », L'Alsace 28 mai 2016.

28 **J.-P.** Hirsch, **M.** Mombert. « L'Alsace, médiatrice de la pédagogie allemande en France ? », *Revue germanique internationale* n°23, 2016, p. 79-93.

29 J.-P. Martin, op. cit., p. 240-241. Cf. J.-N. Jeanneney, Leçon d'histoire pour une gauche au pouvoir. La faillite du Cartel (1924-1926), Paris, Seuil, 2003, 192 p.

> *« Nous désirons une « école unique » en ce sens que nous voudrions que tous les enfants passassent une partie de leur vie, ne serait-ce qu'un an, sur les mêmes bancs, que ces distinctions de classes sociales, que cet esprit de particularisme bourgeois, -ouvrier aussi peut-être- qui chez nous sépare les hommes, empêche la fusion de petites cellules sans collaboration et sans communication des unes avec les autres, nous voudrions que pendant quelques années cela disparût et qu'une véritable fraternité régnât dans l'éducation des enfants français. […] je désire que dans cet enseignement pénètre plus intimement l'esprit du Scoutisme. Car il ne suffit pas d'être « laïque », de prononcer ce terme et d'affirmer cette espèce d'égalité et d'unité de pensée, cette cordialité dans les rapports entre jeunes gens et enfants se retrouvant sur les mêmes bancs : il faut aussi qu'un véritable esprit de fraternité pénètre dans les rapports entre les jeunes gens et les maîtres[30]. »*

Depuis 1921, les Éclaireurs sont présidés par Georges Bertier, directeur de l'École des Roches, établissement secondaire privé adepte des méthodes actives mais réservée aux enfants d'une bourgeoisie financièrement sélectionnée. Or, Bertier désire que les méthodes actives atteignent les catégories populaires. Il trouve en Jean Kergomard, directeur de l'école normale de Lyon, fils de la fondatrice des écoles maternelles républicaines, un relais dans l'enseignement primaire. Et ceci au moment où les instructions officielles de 1923 encouragent la tenue en plein-air des séances quotidiennes d'éducation physique[31].

La même année, les Éclaireurs inaugurent leur programme de formation pour les chefs au château de Cappy en Picardie. Durant les décennies 1920 et 1930, les instituteurs s'y rendent plus que les professeurs du secondaire. Sur environ un millier de chefs Éclaireurs recensés en 1939, 15% sont des enseignants du primaire devant seulement 6% des professeurs du secondaire. Les Éclaireurs participent activement à la diffusion des loisirs sous le Front populaire[32]. Le succès des mouvements scouts dans la France de la crise des années 1930 repose indéniablement sur l'essor du plein air, du camp de toile et de l'imaginaire des explorateurs coloniaux. C'est aussi le reflet de la réflexion du courant de l'Éducation nouvelle qui place l'enfant au centre de la relation éducative. Le rôle des adultes en faveur de l'autonomie des adolescents dans le scoutisme en constitue le reflet saillant.

D'autant qu'au même moment, les colonies de vacances connaissent une évolution profonde. L'institution sanitaire naît à la fin du XIXe siècle dans l'arsenal de la lutte antituberculeuse en accueillant les petits urbains enfants anémiés loin des villes. La « *cure d'air* » à la campagne dit en creux un idéal de santé physique et morale. Le corps médical confie les enfants des villes à des familles à la campagne pour rebâtir sainement l'enfance prolétaire quand on ne sait pas encore soigner la tuberculose. La formule du placement familial à la campagne, dominant avant 1914, connaît une constante érosion au profit de la colonie de vacances collectives. Mais les petits urbains sont groupés dans des centres sous la garde de *surveillants* dont la fonction éducative, à peine différente de celle des internats scolaires, peine à émerger. Dans la presse enseignante, les petites annonces sont nombreuses pour des places de surveillants en colonie à la mer et à la montagne afin de s'assurer d'agréables vacances[33]. L'encadrement ces colonies fait débat. En 1933, le congrès national des

30 J. Kergomard, « Scoutisme laïque et École unique », Le Chef EDF n°35-36, janv.-fév. 1925, p. 5-6.

31 IO du 20 juin 1923. Y. Travaillot, M. Tabory, Histoire de l'Éducation physique. Genèse d'une discipline scolaire, Pau, Myt², 2003, p. 132.

32 J.-F. Condette, « Les loisirs dirigés dans les collèges et les lycées (1937-1939) », Histoire de l'éducation, n°129, 2011, p. 5-38. J.-Y. Seguy, *Des idées à la réforme. Jean Zay et l'expérience des classes d'orientation, 1937-1939,* Mont-Saint-Aignan : PU Rouen Le Havre, 2019, 308 p.

33 Cf. par exemple les demandes d'emplois de surveillants : « Ménage jeunes instituteurs 26 ans surveillerait colonie de vacances 1er août-1er septembre, mer ou montagne. E. V. : C. 1. » « Jeune instituteur demande poste surveillant colonie

colonies de vacances à Rouen en discute. Un congressiste affirme à raison que, désormais, « *une colonie, c'est fait pour les vacances…des enfants et en aucune manière pour le repos… des grandes personnes !*[34] » Les Éclaireurs de France et la Fédération des Éclaireuses, qui, en 1939, animent des troupes dans un tiers des écoles normales, s'imposent comme des médiateurs socio-éducatifs entre les méthodes actives du plein air et les hygiénistes de l'enseignement primaire.

De la rencontre entre ces périphéries de l'École primaire laïque émergent en 1937 les premiers stages de formation de moniteurs de colonies de vacances. Ils s'ouvrent aux normalien.nes et maîtres et aux maîtresses en activité. L'appui de Jean Zay est décisif et la nouvelle association des Centres d'entraînement voit le jour en 1938 sous son encouragement comme le montrent des documents de la série F17 des Archives nationales. Le stage, écrit le ministre Jean Zay, est un apprentissage hors de la norme scolaire, « *un rôle délicat, qui exige des connaissances techniques auxquelles les maîtres les plus expérimentés ne sont pas d'emblée adaptés*[35]*.* » Les méthodes actives doivent rentrer dans la formation des maîtres et maîtresses: « *Plusieurs stagiaires ont dit avec un accent de regret : « pourquoi ne nous apprend-on pas ces jeux dans les écoles normales ? » ; pourquoi ? En effet. Aux éducateurs des enfants et des adolescents, il faut faire connaître ces exercices ludiques ; au sage et sain emploi des loisirs, ils doivent être préparés*[36]. »

C'est aussi une affaire de publicité. La journaliste Juliette Pary qui publie « Éduquons les éducateurs » dans la presse de gauche ancre le stage de moniteurs dans l'imaginaire du Front populaire[37]. Certes les colonies de vacances s'inscrivent aussi dans les cultures politiques existantes. Les mairies communistes de la région parisienne ont leurs bâtiments emblématiques. Ivry-sur-Seine anime sa colonie des Mathes en Charente-maritime, puissante fabrique municipale d'une identité éducative, sociale et politique[38]. De leur côté, les colonies catholiques coordonnent leurs efforts au sein de l'Union française des Centres de vacances (UFCV). Les colonies laïques participent à la segmentation de la clientèle populaire. Il est vrai que la Ligue de l'enseignement réclame depuis 1934 leur rattachement au ministère de l'Éducation nationale, façon de damer le pion à la centrale historique du Comité national des Colonies de vacances (CNCV), liée au ministère de la Santé.

Le conservatisme autoritaire du régime de Vichy (1940-1944) supprime les écoles normales au profit de la formation des enseignants en lycée. Paradoxalement, les stages des Centres d'entraînement pendant les années noires marquent plus une continuité qu'une rupture sur ce plan[39]. Une militante du SNI clandestin comme Christiane Macé (1920-2011) est mandatée par Georges Lapierre (1886-1945), figure clé du syndicalisme primaire, créateur de la fédération des colonies laïques en 1938 et martyr de la Résistance, pour suivre les stages des Centres d'entraînement afin d'y vérifier l'absence de propagande maréchaliste. Institutrice et solide militante de l'éducation populaire, Christiane Macé a

de vacances mer ou mont. indif. E.V. : C.3. », « Orpheline 20 ans BE 2 parties BS préparant 3e partie surveillerait colonie vacances mer ou montagne (plutôt mer). E.V. : C.12. « Institutrice demande poste surveillante colonie vacances préf. envir. Arcachon ou Béziers. E.V. : C.15. » L'Ecole et la vie n°35, 25 mai 1935, p. 571.

34 J. Guérin-Desjardins, « La direction et la surveillance dans les colonies de vacances. Le problème des cadres », Xe congrès national des colonies de vacances et œuvres de plein air les 20, 21, 22 et 23 avril 1933, comptes-rendus et rapports, Rouen, 1933, p. 184.

35 Ministre aux inspecteurs d'académie, 20 mars 1939. AN F17 14275.

36 J. Géraud, « De Beaurecueil à Breteuil-sur-Iton », L'Hygiène par l'Exemple n° 5, sept.-oct. 1937, p. 172.

37 J. Pary, « Eduquons les éducateurs », Marianne, 28 avril 1937, 5 mai 1937. Cf. S. Boussion, „Juliette PARY (née Julia Gourfinkel, 1903-1950) *Une militante kaléidoscope*" https://repenf.hypotheses.org/636 le 27.02.2022.

38 L. LEE DOWNS, Histoire des colonies de vacances de 1880 à nos jours, Paris, Perrin, 2009, 433 p.

39 Malgré l'évolution de l'intitulé de l'association : Centres d'entraînement pour la formation du personnel des colonies de vacances et des maisons de campagne des écoliers (1937-1940), Secrétariat des stages pour la formation du personnel des colonies de vacances (1941-1942), Service des Centres d'entraînement aux méthodes de pédagogie active (CEMPA, 1943-1944) et Centres d'entraînement aux Méthodes d'éducation active (CEMEA depuis 1944).

déposé ses archives au PAJEP[40]. Le moment de la guerre est aussi important pour voir les premiers instituteurs mis à disposition par les inspecteurs d'académie afin d'organiser les formations dans les départements[41]. Ces engagements permettent de comprendre le rapide redémarrage des Centres dès septembre 1944 des Centres d'entraînement aux Méthodes d'éducation actives (CEMÉA). Leur figure fondatrice, André Lefèvre, alias Vieux castor, patron de la Maison pour Tous rue Mouffetard et des Éclaireurs, meurt l'avant veille de Noël 1946 auréolé de la quasi-sainteté laïque d'un Padre Pio de l'éducation populaire.

Continuité pourtant sous la présidence d'une autre figure des Éclaireurs et de la Maison pour Tous, Pierre Kergomard. Avec lui, les CEMÉA sont plus que jamais près de l'École, puisque présidés par le petit-fils de Pauline Kergomard, fondatrice des écoles maternelles républicaines. A la fois dans l'École et en dehors, le pilotage des CEMÉA par Gisèle de Failly et Henri Laborde se déploie par l'organisation des stages pédagogiques, les rendez-vous incontournables de la confraternité enseignante primaire. Les archives des CEMÉA, un des plus dense et riche fonds du PAJEP, conservent la trace de cette vie militante animée par les formateurs sur les thèmes aussi variés que les marionnettes, les excursions, les cabanes, les colonies maternelles ou l'observation de la nature[42]. Ceci s'enrichit à partir de la décennie 1950 d'une vie locale dans les délégations régionales qui s'organisent au même moment. Chaque fonds à d'ailleurs vocation à être conservé sur le territoire où son activité s'est déployée; un volumineux fonds en Normandie[43], un autre en Île-de-France[44] ou en Auvergne-Rhône-Alpes[45]. D'autant que la préparation du diplôme national de moniteur de colonie de vacances devient obligatoire en 1952 pour les normaliennes et les normaliens[46]. L'ancrage s'affirme des colonies comme œuvre de service public dans le giron de la direction générale de la Jeunesse et des Sports[47], relais post scolaire de l'Éducation nationale où les CEMÉA jouissent d'un quasi-monopole sur la formation des enseignants moniteurs et directeurs de colonies de vacances. Chaque école normale est abonnée à la revue des CEMÉA *Vers l'éducation nouvelle* où écrivent les formateurs[48]. On lit les ouvrages du Scarabée, les éditions des CEMÉA[49].

Les fonds des CEMÉA sont spécialement riches sur l'engagement autour de l'École sous la IVe République. Le stage d'animateur, l'encadrement des colonies, des centres aérés ou des groupes éclaireurs participent de la norme d'engagement des maîtres et maîtresses du premier degré. D'autant que hors de l'enceinte scolaire, les maîtres prennent la mesure de l'ampleur de la tâche enseignante en classe :

40 AD Val-de-Marne, fonds Christiane Macé, 515J, 5ml. Dates extrêmes : 1940-1996.
41 Cf. par exemple AD Vienne 10T1844.
42 AD Val-de-Marne, Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMÉA) 512J 130 ml. Dates extrêmes : 1937-2001.
43 AD Seine-Maritime, Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMÉA) de Haute-Normandie, 204J 15 ml. Dates extrêmes : 1953-2001.
44 AD Hauts-de-Seine, Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMÉA) association territoriale des Hauts-de-Seine, 1 ml. Dates extrêmes : 1985-1992
45 AD Puy-de-Dôme, Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMÉA) d'Auvergne, 175J, 9,5 ml. Dates extrêmes : 1959-2001.
46 Circulaire relative aux conditions financières des stages d'éducation physique, des stages de moniteurs de colonies de vacances et des stages d'éducation populaire réservés aux élèves-maîtres et élèves-maîtresses [8 avril 1952] BOEN n° 16, 1952, p. 1247-1249. Cité dans J.-M. Michel, Passeurs d'avenir. Les CEMÉA, un mouvement d'éducation face aux défis du XXIe siècle, Arles, Actes Sud, 1996, p. 422.
47 J. Fuchs, Le temps des jolies colonies de vacances. Au cœur de la construction d'un service public (1944-1960), Villeneuve d'Ascq, PUS, 2020, 410 p.
48 L. Gutierrez (dir.), Vers l'Éducation nouvelle. Étude exploratoire de la revue des CEMEA (1946-2016), INJEPR, oct. 2021, 126 p.
49 AD Val-de-Marne, Les éditions du Scarabée, 566J, 7ml. Dates extrêmes : 1945-2005.

> *« Plus encore qu'un enrichissement, nous bénéficions d'une désintoxication. La colonie produit un renouvellement dans notre comportement moral et physique, un rajeunissement. Elle est le meilleur remède aux déformations professionnelles contre lesquelles il est si difficile de se prémunir. […] l'instituteur fait son entrée dans un monde nouveau d'où jusqu'alors les enfants l'avaient instinctivement exclu. C'est au stage, c'est à la colonie, que j'ai découvert la beauté de mon métier, que j'ai découvert la tâche importante et passionnante qui se cachait sous des dehors quelquefois ingrats, que j'ai acquis le besoin impérieux de penser à neuf mon comportement et mes méthodes[50] ».*

Dans un exercice de style ici un peu maniéré, la beauté de l'enseignement participe au système de la Fédération de l'Éducation nationale. Renforcé par la guerre froide, il assure la toute puissance de la forteresse enseignante entre syndicalisme enseignant, démocratisation culturelle, santé, colonies de vacances, assurance, loisirs et mission éducative, civique et sociale du premier degré[51]. Une figure syndicale du SNI et pilier de la FEN unanimement reconnu comme James Marangé (1920-1987), ancien élève de l'école normale de Chaumont, passé par les Éclaireurs, les CEMÉA, les Auberges et les Francs et franches Camarades, reconnaît l'apport indiscutable au bénéfice des jeunes collègues de l'encadrement des colonies:

> *« La colonie de vacances apporte autant au jeune enseignant qu'elle lui demande […] Ces stages sont toujours en grande faveur auprès des élèves et de leurs professeurs : sujets traités, disciplines originales pratiquées, libération vis-à-vis des traditions scolaires inspirent souvent un durable enthousiasme aux jeunes éducateurs. Des passions vivaces ont été éveillées qui durent encore après les tâtonnements obstinés, les premiers succès[52] »*

Le Vaucluse des instituteurs engagés hors l'école

Comment la petite patrie vauclusienne rejoint-elle la grande ? Affaire de personnes comme de politiques publiques, plusieurs exemples permettent de mesurer les engagements dans le prolongement scolaire.

Marie-Rose Achard (1894-1983) entre en 1911 à l'école normale de Valence, enseigne dans la Drôme puis en Alsace de 1927 à 1936. Là elle croise l'enthousiasme des premiers militants des Auberges de jeunesse inspirés par l'instituteur allemand Richard Schirmann. Les Auberges accueillent jeunes gens et jeunes filles pour une ou plusieurs nuits à des tarifs modiques. Les jeunes se déplacent d'une Auberge à l'autre à pied ou en vélo[53]. La rusticité des aménagements conditionne la fraternité de l'accueil. On cuisine, on participe aux tâches collectives, on découvre la région. Les chants révolutionnaires et les discussions vont bon train avec ce tourisme de jeunes prolétaires qui combine voyage, hébergement et conscience politique. En 1932, Marie-Rose Achard et une équipe de copains alsaciens achètent à Séguret la ferme du Terron. A 38 ans, elle y officie durant la saison d'été comme

50 Les CEMÉA et les colonies de vacances, CEMÉA, 1954. AN 19860419-43, cité par J. Fuchs, Le temps des jolies colonies de vacances. Au cœur de la construction d'un service public (1944-1960), op. cit.

51 F. Bosman, J.-F. Chanet, L. Frajerman, J. Girault (dir.) La Fédération de l'Éducation nationale (1928-1992): Histoire et archives en débat, Villeneuve d'Ascq, PUS, 2019, 352 p.

52 J. Marangé, « La colonie de vacances dans la vie de l'instituteur », Belles Vacances, automne 1956, UFOVAL AN 19780579-27 cité par J. Fuchs, Le temps des jolies colonies de vacances. Au cœur de la construction d'un service public (1944-1960), op. cit.

53 L'auberge du Terron s'inscrit dans le maillage d'établissements vauclusiens comme l'emblématique Regain à Saint-Saturnin-les-Apt. Cf. F. Morénas, L'hôtel des renards, Paris, Calmann-Lévy, 1980, 266 p. Préface de Jean Giono.

mère aub' -mère aubergiste- et encadre la jeunesse remuante et généreuse qui fréquente l'établissement[54]. Les Ajistes du Terron ne cachent pas leur obédience marxiste, fut-elle ouverte, ce qui finit par attirer des ennuis. Achard est surveillée puis accusée de défaitisme en décembre 1939, suspendue puis déplacée en janvier 1940 loin dans le département à La Bastidonne près de Pertuis[55]. Un engagement individuel payé au prix de mesures vexatoires. Pour suivre l'engagement des maîtres d'école, il faut aller à Lagnes dans le pays des Sorgues. L'auberge de la Bastide rouge est l'affaire des instituteurs Paul Travail (1912-2009)[56] et Justin Grégoire (1917-1981)[57]. Au printemps 1937, ils dressent 35 lits dans les austères salles d'un ancien couvent. Grégoire accompagne les chants au violon. Rigueur monacale et joie communautaire. D'inspiration socialiste, l'Auberge est subventionnée par le Syndicat national des Instituteurs (SNI). Elle accueille en 1938 des enfants espagnols fuyant la guerre civile depuis Barcelone. Ils sont accompagnés du pédagogue anarcho-syndicaliste Joan Puig Elias (1898-1972), dirigeant éducatif catalan et continuateur de l'oeuvre de Francisco Ferrer[58].

L'administration scolaire ne tient pas toutes les Auberges en odeur de sainteté. Il en est différemment des politiques municipales. La rencontre croise la volonté d'un conseil municipal avec le choix d'un bâtiment à la campagne et la mobilisation locale du corps enseignant. Accueillir l'été les élèves de la commune dans ces *châteaux du social* pour démocratiser le grand air et les nourrir en quantité suffisante, le tout dans une saine atmosphère familiale de patriotisme libéral et de joie éducative, ainsi apparaît le dispositif socio-éducatif de la colonie de vacances dans les années de l'expansion économique[59]. Le dispositif touche le Vaucluse rural loin des centres urbains comme nous le montrent ces exemples dans le Lubéron et dans le Ventoux. A Buoux, au coeur du Lubéron, la ville de Marseille animait une colonie depuis la décennie 1920 au lieu-dit le Moulin clos. L'établissement est bien visible aux Archives municipales de Marseille[60]. Dans la même commune de Buoux, la municipalité socialiste de Cavaillon achète en 1945 le château trônant au dessus du village, vaste demeure seigneuriale Renaissance remaniée en résidence aristocratique. En 1945 aussi, au pied du versant nord du Ventoux, à Savoillan, la ferme Saint-Agricol est louée dès 1945 par la municipalité de Sorgues[61]. Politique municipale également de la ville de Pernes-les-Fontaines par l'achat en 1955 du château Coudray, maison bourgeoise du XIXe siècle et ancienne propriété agricole de polyculture à Aurel, commune du piémont oriental du Ventoux. En 1958, la Ligue de l'enseignement de Vaucluse achète en Savoie le château Saint-Anne, un ancien couvent bâti sur un éperon rocheux dominant la vallée de la

54 Cf. M.-R. Achard, Vers un monde nouveau. Scènes d'auberges de jeunesse, 1934, Cavaillon, Mistral, 1934, 160 p. Cf. Les Amis du Terron. Bulletin trimestriel de l'Auberge de jeunesse de Séguret, Vaucluse 1935-1939 BNF 4-JO-658. Atmosphères (Séguret) 1946-1948 BNF 8-JO-7298.

55 AD Vaucluse1T1001. https://maitron.fr/spip.php?article9657 le 13.01.2022. Cf. R. Grosso, « L'âge d'or des auberges. L'auberge de jeunesse du Terron », Bulletin de l'Institut d'histoire sociale CGT du Vaucluse n° 20, déc. 2013, p. 4-11. Les papiers de l'historienne Lucette Heller-Goldenberg conservent une correspondance avec les Auberges vauclusiennes. AN Pierrefitte-sur-Seine 20140216 1-36, 1,5 ml.

56 https://maitron.fr/spip.php?article133034 le 13.01.2022.

57 N. Palluau, « Les Auberges de jeunesse ou le rêve de fraternité 1935-1939 », G. Barruol (et alii), Les monts de Vaucluse. Encyclopédie d'un massif provençal, St-Rémy-de-Provence, Équinoxe, 2017, p. 126-127.

58 G. Campoy, J.-M. Azorin, *Joan Puig Elias : Creador de un mundo nuevo*, Madrid, Fundacion de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 2018, 299 p. Sur l'AJ de Lagnes, cf. J. Giroud, Cavaillon se souvient 1939-1945, Cavaillon, Rimbaud, 2008, p. 84-86.

59 S. Boussion, M. Gardet, Les châteaux du social XIXe-XXe siècles, Paris, Beauchêne, 2010, 362 p.

60 29 côtes d'archives référencées sur la colonie scolaire de Buoux (1921-1997) dans les fonds du cabinet, de la direction des constructions publiques et des affaires sociales. AM Marseille.

61 R. Chabert, « La colonie de Savoillans », Les Vacances des petits Sorguais. Etudes sorguaises n°14, 2003, p. 35-47. Sur la ferme Saint-Agricol, cf. M. Jean, Savoillan au fil du temps, Brantes, Toulourenc, 2010, p. 92-95.

Tarentaise à Villette[62]. Une politique immobilière poursuivie par l'acquisition en 1973 au Ventoux de la chapelle œcuménique du mont Serein[63].

Point de continuité éducative sans les enseignants du premier et leur réseau associatif. Pour la diriger la colonie de Sorgues à Savoillan, la direction départementale de la Jeunesse et de l'Education populaire recommande Raymonde Pantel, institutrice, car elle a déjà suivi les stages des CEMÉA[64]. A Aurel, la gestion du château Coudray est assuré par la Ligue des Amis de l'École laïque qui recrute les enseignants. La colonie de la Fédération des Oeuvres laïques de Vaucluse en Savoie est animé par l'instituteur Pierre Guendon (1904-1992), formateur CEMEA et son épouse Michele[65]. Les colonies dirigées par des couples enseignants affirment le caractère familial de l'établissement. Comme au château de Buoux, ils encadrent les deux sessions estivales pendant trois ou quatre saisons, laissant supposer un démarchage par la mairie.

On accueille les filles en un séjour, les garçons dans le suivant, comme à Savoillan en 1945. Le thème du séjour *Rayonnement de la France Voir unir résister* annonce la mobilisation patriotique, contemporaine de la fin du conflit mondial en Asie et des prémices du conflit colonial en Indochine[66]. Les menus quotidiens et les randonnées sont consignés dans un cahier d'écolier illustré par les petits colons. Conservé aux Archives départementales de Vaucluse, le document exprime la continuité reliant l'école à la colonie de vacances[67]. Continuité postscolaire donc, comme au château de Buoux, par l'importance donnée aux repas. On prend d'ailleurs les repas à l'école de Savoillan toute proche[68]. Le médecin est encore à parité avec le maître pour prescrire la cure d'air aux petits anémiés. Le fonds de la colonie de Buoux aux Archives municipales de Cavaillon est riche d'une aventure collective autour d'un lieu devenu identitaire pour l'enfance municipale au temps du rationnement prolongé et du début de l'expansion[69]. Les séjours étendent l'espace des normes comportementales enseignées à l'école primaire que les maîtres relient aux savoirs disciplinaires. Avec l'investissement des instituteurs comme directeurs et moniteurs, l'identité de valeur régit les règles de vie communes à l'école et à la colonie. Cette complémentarité intègre les familles, comme à Aurel, pour qui s'ouvre la « *journée parents* » sous forme de kermesse champêtre pendant la colonie. Les vétérans du château Coudray disent aussi la possibilité offerte aux colons le souhaitant de suivre la messe dominicale dans l'église paroissiale[70].

L'itinéraire de l'instituteur Paul Puaux (1920-1998) mérite de figurer dans cette étude[71]. Successeur à la tête du Festival d'Avignon de Jean Vilar à sa disparition en 1971, Paul Puaux n'est pas homme de théâtre. Entré en 1936 à l'école normale d'Avignon, il ne connaît du spectacle que les industries culturelles du moment. La gloire va aux vedettes Tino Rossi et Charles Trénet. L'école normale emmène le jeune les élèves voir jouer au théâtre le vieil acteur Albert Lambert dans *Le Cid*[72]. Et

62 Commune d'Aime-la-Plagne (Savoie).

63 B. Mondon, « La chapelle œcuménique du mont Serein » in G. Barruol (dir.), Le Mont Ventoux. Encyclopédie d'une montagne provençale, Forcalquier, Alpes de Lumière, 2007, p. 264-265.

64 R. Chabert, « La colonie de Savoillans », op. cit. p. 35.

65 R. Grosso, Histoire de la Fédération des Œuvres laïques de Vaucluse, Avignon, FOL, 1981, p. 444-445. https://maitron.fr/spip.php?article222133 le 28.01.2022.

66 Le 2 septembre 1945 voit la proclamation de l'indépendance du Vietnam à Hanoï et la signature de l'acte de capitulation du Japon sur un croiseur américain en rade de Tokyo.

67 Journal de la colonie des petites filles de Sorgues à Savoillan (Vse) 7 Août – 30 Août 1945, n. p. AD Vaucluse 1J1017.

68 Sur l'école du village, cf. M. Jean, Savoillan au fil du temps, Brantes, Toulourenc, 2010, p. 77-89.

69 Œuvre des colonies de vacances de Cavaillon 1938-1974. AM Cavaillon 47S. Voir le catalogue de l'exposition tenue en 2017 https://www.cavaillon.fr/assets/publications/archives/ExpoBuoux_catalogue_2017.pdf

70 G. Fréchet, La colo d'Aurel depuis 50 ans, 2005, 52'. Documentaire produit par la Ligue des amis de l'Ecole laïque de Pernes-les-Fontaines.

71 https://maitron.fr/spip.php?article159277 le 30.01.2022.

72 M. Puaux, Y. Goustiaux, Paul Puaux l'homme des fidélités, Avignon, Association Jean Vilar, 1999, p. 60.

en 1939, quand le normalien Puaux pose au pied de la statue de Jean-Henri Fabre dans la cour de l'école normale, la figure tutélaire des enseignants vauclusiens apparaît figée dans le XIXe siècle. En poste à Morières-lès-Avignon en 1941, il lance une troupe d'Éclaireurs, placée sous les auspices picaresques du chevalier de Folard, un officier de Louis XIV. Puaux, alias Buffle, encadre élèves et anciens élèves dans des équipées de plein air. Yvonne Puaux, alias Mésange, s'occupe des plus petits, les louveteaux.

En 1945, Puaux est nommé inspecteur départemental des mouvements de jeunesse par Jean Guéhenno, directeur de la culture populaire et des mouvements de jeunesse au ministère de l'Éducation nationale. L'instituteur en position surplombante maîtrise le scolaire comme l'extra scolaire. A ce titre, il organise et encadre des colonies à Boulouris, Manosque puis Carry-le-Rouet, conduit les jeunes Avignonnais au ski à Sainte-Catherine de Vars dans les Hautes-Alpes. Encadrant les stages de moniteurs de colonies de vacances[73], Puaux se souvient de la sortie en 1946 du premier numéro de *Vers l'Éducation nouvelle*, la revue des Centres d'entraînement aux Méthodes d'éducation active (CEMÉA), lue par les instituteurs[74]. Avec la floraison des mouvements d'éducation populaire, le jeune inspecteur partage l'enthousiasme qui anime les années de la Libération:

> *« En avons-nous connu des noms d'associations qui sonnaient familièrement tout en exprimant un vrai programme! Tout était passionnant, puisqu'on avait l'impression de tout inventer, au ciné-club comme à Peuple et Culture (PEC) ou à Travail et Culture (TEC) dans les Auberges de jeunesse comme au théâtre, n'est-ce pas camarade Jean-Marie Serreau, retrouvé vingt-cinq ans plus tard avec la même fraicheur ? On milite partout à la fois. Il n'y a plus assez de soirées dans la semaine pour les réunions, plus assez de dimanches pour les sorties, les congrès[75]. »*

« Respect de la jeunesse, sens de l'équipe, qualité du travail, exigence dans l'amitié, générosité » écrit plus tard Puaux en revenant sur l'époque où tout est possible[76]. D'autant qu'en septembre 1947, Jean Vilar qui ouvre sa Semaine d'art dramatique le sollicite pour y amener la jeunesse. Rencontre entre un créateur, Vilar et un public, le Festival invente une machinerie de la médiation installée par Puaux, profitant de solides amitiés de l'Éclaireur Jean Rouvet, administrateur du TNP, de Gisèle de Failly et d'Henri Laborde, délégués des CEMÉA. A titre bénévole cependant. En 1950, Puaux signe l'Appel de Stockholm lancé par le Mouvement de la paix initié par les communistes. En temps de guerre froide, l'inspecteur rétrogradé retrouve une classe à Vedène en septembre 1950.

Les contacts militants aboutissent en 1955 à l'ouverture des Centres de Jeunes d'Avignon, offrant pendant le Festival un accueil simple et fraternel dans les établissements scolaires. S'ensuivent les Rencontres d'Avignon dès 1964 qui placent la réflexion de Vilar sur le thème du développement culturel. Vilar le désigne comme son représentant à Avignon. Le vendredi soir, Puaux saute dans le train de nuit pour Paris, en revient le lundi matin pour reprendre la classe. En 1967, il est détaché auprès du Festival comme administrateur, Avec le ministère de la Culture, la Ve République dégageait la culture amateur à Jeunesse et Sports, façon de dire que la création n'est que l'affaire des artistes. Or, c'est l'inverse qui se passe pour le détachement de Puaux, fort de l'insistance de Vilar auprès de Malraux et

73 R. Chabert, « la colonie de Savoillans », Les Vacances des petits Sorguais. Les Études sorguaises, 2003, p. 35.
74 Paul Puaux l'homme des fidélités, op. cit. p. 55.
75 P. Puaux, « La position difficile de ceux qui naviguent non pas au gré des impulsions, mais à contre-courant des habitudes » in D. Bordat, Les CEMÉA qu'est-ce que c'est ? Paris, Maspero, 1976, p. 292-293.
76 Id. p. 294.

de l'appui de l'inspecteur d'académie Jean Daubigny[77]. Et quand Vilar disparaît le 28 mai 1971, Puaux, que l'on presse de prendre le titre de directeur du Festival, répète « *on ne succède pas à Jean Vilar*[78]. »

En 1979, la presse parisienne rappelle ce que la succession de Vilar doit à l'éducation populaire :

> *« Qui veut comprendre quelque chose au Festival d'Avignon doit savoir qu'il est aujourd'hui dirigé par un homme qui a appris jadis, dans les Auberges de jeunesse où il était animateur, à respecter l'ignorance même de ceux à qui il s'adressait. C'est ce respect, cette politesse que rejettent aujourd'hui les petits marquis du théâtre élitaire, qui commandent toutes les prises de position de Puaux. Il ne faut point humilier le public en le plaçant devant l'incompréhensible, il faut, sans céder à sa paresse, faire que l'incompréhensible lui devienne clair[79]. »*

Fin du temps des colos et mise en histoire par les archives

Or, 1979 voit la dernière année de Puaux à la direction du Festival. Il ouvre la Maison Jean Vilar, association dédiée à la mémoire de l'événement théâtral[80]. Succession à la tête de l'institution culturelle certes, mais signe aussi d'un changement d'époque dans le champ social qui nous intéresse ici. La décennie 1970 voit évoluer le rapport entretenu entre le corps des instituteurs et l'institution des colonies de vacances. En 1972 le nombre maximum de départs en colonie de vacances est atteints avec 1 436 457 enfants[81]. Concordance des temps, le ministère de la Jeunesse et des Sports annonce en 1973 la création des Centres de loisir sans hébergement (CLSH), appellation qui modernise les centres aérés, eux-mêmes affranchis du modèle ancien des patronages. Mais l'essor du loisir de proximité lié à la politique urbaine des grands ensembles tend à couper l'ouverture géographique dont bénéficiait massivement les élèves des catégories populaires avec les colos, à tel point que le quartier devient autant une politique qu'une assignation sociale[82]. En 1973 aussi, la transformation du diplôme d'État de moniteur de colonie de vacances en Brevet d'aptitude aux fonctions d'animation (BAFA) reste spécifique à l'encadrement occasionnel et non professionnel de groupes d'enfants[83], bien que la loi de 1971 sur la formation professionnelle contribue au pivotement de l'animation socioculturelle vers le marché au moment où domine majoritairement l'engagement militant. Dans ce cadre la formation de moniteur de colonie de vacances en école normale devient progressivement optionnelle, d'autant qu'à partir de 1979, il faut posséder un diplôme universitaire -le DEUG- pour devenir instituteur[84]. A bas bruit se décompose la norme enseignante de l'engagement post scolaire. Décomposition elle-même accélérée par la décision du ministère de l'Éducation nationale en 1986 de mettre fin aux postes d'enseignants –principalement du premier degré- mis à disposition des associations complémentaires de l'Ecole publique[85]. Il est vrai toutefois que le phénomène se conjugue à un autre, plus ancien, la massification inédite du second degré. Elle concurrence la forteresse enseignante de la Fédération de

77 Paul Puaux l'homme des fidélités, op. cit. p. 73.
78 Id., p. 85.
79 P. Marcabru, « L'instituteur et les petits marquis », Le Point n° 355, 9.07.1979, p. 76 in Paul Puaux l'homme des fidélités, op. cit., p. 105.
80 L'association accueille aussi l'antenne du département des Arts du spectacle de la BNF. https://maisonjeanvilar.org/
81 D. Bordat, Les CEMEA qu'est-ce que c'est ? Paris, Maspero, 1976, p. 400.
82 F. Lebon, *Une politique de l'enfance. Du patronage au centre de loisirs*, Paris, L'Harmattan, 2005, 265 p.
83 J. Camus, « Apprendre « sur le terrain »: l'animation en centres de loisirs », Les dossiers des sciences de l'éducation n° 28, 2012, p. 57-72.
84 A. Prost, (dir.). *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Rennes, PUR, 2014, 296 p.

l'Éducation nationale (FEN) et ses relais socio-éducatifs héritiers de la post-école de la IIIe République. Mutation lointaine donc quand Louis Cros déployait son analyse de « l'explosion scolaire » dès 1963, l'expansion de l'enseignement de second degré en pleine contribuait à aspirer la clientèle de l'espace post primaire.

Les Vauclusiens aussi connaissent cette évolution. Dès 1964, la Ligue de l'enseignement souhaite vendre sa colonie savoyarde de Villette devant la hausse des coûts de mise en conformité[86]. En 1977, le recrutement de couples d'enseignants pour les colonies cavaillonaises à Buoux se tarit. La fin du caractère familial de l'établissement annonce sa fermeture et la vente en 1986 du château de Buoux au Parc naturel régional du Lubéron. Notons toutefois que le château accueille désormais des classes sur le thème de l'environnement. Le basculement identitaire du monument suit son propriétaire[87]. Les instituteurs laissent la place aux professionnels de l'animation nature. Et avec la fin de la colonie marseillaise de Buoux, les anciens colons éprouvent dès 1983 le besoin de partager leurs souvenirs[88].

Fin d'une époque donc, où la traversée de la frontière entre instruction et éducation est constitutive du métier de maître et de maîtresse d'école. L'émergence des professions de l'animation socioculturelle occupe de plus en plus le temps postscolaire. Elles permettent d'expliquer les incompréhensions entre la culture professionnelle de la salle de classe et celles extérieures qui se font jour en 2013 avec l'organisation dans le premier degré des Temps d'activités périscolaires (TAP)[89]. La seconde moitié du XXe siècle fut-elle un « *âge d'or des colos* » préparé en école normale ? Certainement au regard de la présence enseignante. Mais à nuancer par des facteurs externes et internes. Externes car les colonies de vacances confessionnelles existent aussi, prolongeant la querelle scolaire hors l'école[90]. Internes car on aurait tort de négliger dans une appropriation militante les tensions propres à ces engagements, comme le clivage entre les gauches enseignantes socialiste et communiste. A sa manière, la Guerre froide fait écho à l'investissement enseignant, jusqu'à l'éclatement en 1991 de la Fédération de l'Éducation nationale.

Engagés hors les murs de la classe pour y revenir dedans demeure le credo de ces enseignants dans un jeu subtil d'allers et retours. La médiation théâtrale chez Paul Puaux, l'organisation de la société fraternelle chez Marie-Rose Achard ne bornent pas l'histoire de l'École publique à l'enceinte scolaire tant il est vrai que ces entreprises reposent sur le souci « *d'aller au peuple* » comme le diffusaient les universités populaires de la fin du XIXe siècle.

Les archives pour une histoire des dynamiques autour de l'École publique rendent possible la connaissance des conditions de réussite éducative des élèves. De là émergent les mots du « stage », de la «veillée » ou celui de « moniteur » qui composent une histoire des formes pédagogiques extrascolaires en dialogue avec l'école dont ils prolongent la mission. La collecte, la conservation et la

85 I. Prat, Des instituteurs aux managers de l'éducation populaire. Étude des trajectoires de salariés « permanents » de la Ligue de l'enseignement, thèse de sociologie, Poitiers, 2019, 456 p.

86 R. Grosso, op. cit., 1981, p. 444. De moins en moins utilisée pour des séjours, la colonie de Villette est vendue par la Ligue de l'enseignement en 2005.

87 41 ans de colonies au château (1945-1986) sont traités en quelques lignes au prétexte de la responsabilité d'une dégradation patrimoniale dans P. Cohen (dir.), Le château de Buoux : de la demeure Renaissance au Château de l'environnement, Aix-en-Provence, Edisud, 2008, p. 38.

88 Ils créent l'Amicale des Anciens Buouxiens (http://amicaleab.free.fr/) antérieurement à la fermeture de la colonie marseillaise en 1996 suivie de l'abandon des lieux.

89 N. Divert, F. Lebon. « « Qui fait quoi, qui est qui ? » Réforme des rythmes et divisions du travail à l'école primaire », Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, vol. 50, no. 4, 2017, pp. 25-43.

90 Depuis 2007, l'opérateur catholique historique de l'Union française des Colonies de vacances (UFCV) adopte un positionnement laïque. Olivier Chovaux, Des colonies de vacances à l'économie sociale. Histoire de l'UFCV (1907-2007), Marly-le-Roi, INJEP, 2008, 191 p.

valorisation des archives de ces associations liées à l'histoire de l'éducation des petits Français mérite de recevoir l'attention des conservateurs de musées scolaires. L'articulation des échelles territoriales est un enjeu important. Le lien avec l'histoire du territoire fait de l'éducation populaire un acteur du patrimoine et de l'identité locale. Nous plaidons pour la conservation des fonds d'archives en cohérence avec la vie même dont parlent ces documents, auprès des sites d'Archives départementales ou municipales. Ces histoires s'incarnent dans les territoires, articulant subtilement la petite à la grande patrie. Le PAJEP s'impose comme interlocuteur de la conservation des fonds utiles à une histoire du prolongement scolaire comme espace civique et social.

La formation hors l'école des maîtres ambitionne de mieux revenir dans l'école, là où se fait le cœur du travail des professeurs. Ceux-ci ont besoin de réfléchir à la gestion des groupes d'enfants, relevant du champ de l'éducation populaire. Ils sont donc toujours en mesure de consolider la réussite des élèves par la périphérie scolaire. Ce que disait Jean Jaurès aux députés en 1910, « *on n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est*[91]. »

91 « Pour la laïque. Discours à la Chambre des députés, 21 et 24 janvier 1910 », Jean Jaurès, De l'éducation. Anthologie, Paris, Nouveaux Regards, 2005, p. 53.

Thème 1 : Quelles archives du patrimoine éducatif doit-on conserver ?

Pierre Mignaval, Professeur agrégé, membre du Service d'Histoire de l'Éducation (SHE) jusqu'en 2010.

Collecte d'archives orales relatives à l'enseignement : du chantier ancien et fécond au nouveau projet

Collecte d'archives orales relatives à l'enseignement

C'est sur le projet scientifique et la direction de Marie-Thérèse Frank qu'une équipe d'historiens a travaillé plus de vingt ans à l'enregistrement de 283 témoignages des acteurs et décideurs des politiques de l'éducation depuis 1945.

Cette collecte visait à recueillir et à archiver la « mémoire d'en haut » du ministère de l'Éducation nationale, de ses politiques, de ses responsables et de leurs partenaires. Cet objectif se doublait d'une ambition scientifique, celle de chercher à comprendre et à analyser le processus décisionnel dans le système éducatif français depuis la Libération.

Les témoignages recueillis, analysés, archivés et mis en ligne, et dont les compte-rendus analytiques sont publiés (voir publications de l'INRP), constituent la plus vaste phonothèque réalisée à ce jour dans le champ de l'enseignement, soit plus de 1100 heures d'interviews. Ils couvrent la période de l'après-guerre jusqu'à 1992 et plus selon la carrière et le fil mémoriel des témoins.

Le propos suivant ne vise pas à présenter l'originalité et la richesse des sources orales pour la compréhension de la décision et de la mise en œuvre des politiques éducatives, de nombreux articles et interventions orales y ont été consacrés ; mais à insister sur la démarche historique et la méthodologie suivies et à dessiner quelques pistes futures si la recherche brutalement interrompue pouvait rebondir et prospérer à nouveau.

La multiplicité et la variété des acteurs du système éducatif est évidemment une originalité de l'Éducation nationale, où, à la différence d'autres ministères et d'autres structures institutionnelles, la décision, certains disent même la co-décision, est inhérente à son fonctionnement. Le corpus des responsables et des interlocuteurs du système éducatif s'étend : des ministres en poste rue de Grenelle, des membres des cabinets ministériels, des hauts fonctionnaires de l'administration de l'Éducation nationale et même d'autres ministères notamment celui des Finances, des responsables des syndicats d'enseignants et des organisations de parents d'élèves, des autorités de l'enseignement privé, jusqu'à des conseillers de l'ombre, inconnus des organigrammes officiels, des « visiteurs du soir » selon le mot d'un témoin.

Cette hétérogénéité des profils des témoins implique donc une adaptabilité de la démarche et des inflexions des questionnaires, même si les fondements méthodologiques restent constants et rigoureux.

Cette méthodologie s'appuie sur « l'ingénierie' proposée par Florence Descamps dans son ouvrage : « L'historien, l'archiviste,et le magnétophone : De la constitution de la source orale à son exploitation ». D'abord une préparation très soignée en amont de l'interview, appuyée sur une connaissance très solide de la période historique et des politiques suivies, croisant diverses sources et en priorité les sources écrites. Cette phase préparatoire est essentielle pour la légitimité scientifique de l'interviewer et pour la réussite de l'entretien.

Puis la mise au point du questionnaire avec un cheminement rigoureux et des questions préparées. Ces questions qui alternent questions ouvertes et fermées, questions semi-directives et questions spontanées et souples doivent être courtes. L'entretien n'est un interrogatoire, il reste avant tout un échange dans lequel l'historien doit s'effacer et s'adapter au jaillissement de la mémoire du témoin. La priorité est toujours donnée à la spontanéité de la parole de l'interviewé. Certaines questions sont posées à tous les témoins, d'autres varient selon la période et la responsabilité du témoin. Le

questionnaire n'est pas communiqué à l'avance au témoin par crainte d'entraver la spontanéité et l'interactivité de l'entretien.

L'approche écrite, puis téléphonique, le premier contact et les premiers instants sont déterminants pour la mise en confiance du témoin, avant même de brancher les micros. La présentation et l'explication de la fiche de communicabilité de l'entretien, qui est le document officiel, précisent le cadre juridique et le devenir du témoignage et contribuent à créer une relation de respect et de confiance entre l'historien de l'oralité et la personne qui accepte de témoigner.

L'entretien est toujours réalisé par deux historiens chargés de recherche, même si un seul mène le questionnement. Il est aussi enregistré sur deux magnétophones de manière à pallier un souci technique, surtout si le témoin ou les conditions de l'entretien obligent à des interruptions.

L'entretien débute toujours par un récit de vie, plus ou moins développé selon la carrière et les responsabilités du témoin ; ce préalable, outre les informations utiles qu'il permet pour comprendre la personnalité et la carrière de l'interviewé, le met en confiance et crédibilise scientifiquement l'historien. Il se termine toujours par deux interrogations, une d'abord sur les éventuelles question oubliées par l'interviewer et une ensuite sur les témoins futurs qui devraient être entendus; des surprises et de riches ouvertures en résultent souvent.

L'entretien ne doit pas être trop long. Certes il faut laisser du temps à la mémoire pour s'élancer, mais au delà d'une heure trente, la fatigue peut apparaître. Un second entretien, et parfois plus, est toujours très fructueux. Il permet, après le temps de la réflexion, du témoin et de l'historien, des précisions, des nuances, des corrections, des retours en arrière.

Ensuite, en aval de l'entretien lui même, chaque témoignage fait l'objet d'une analyse critique réalisée collectivement par toute l'équipe, de manière à apprécier les apports et les fragilités du témoignage et à en croiser les informations avec celles d'autres témoins. Fragilités inhérentes au travail de reconstruction à posteriori du passé par le témoin et à la double subjectivité, celle du témoin et celle de celui qui pose les questions. Cette artificialité relative de la source ainsi créée justifie l'exigence de cette analyse critique.

Chaque entretien donne enfin lieu à un dossier archivistique composé de quatre éléments :

- la fiche de communicabilité qui fixe le statut juridique de l'entretien pour sa future exploitation.
- une analyse chrono-thématique séquentielle et précise, elle est utile à d'éventuels chercheurs pour se repérer rapidement dans le déroulement du témoignage.
- un compte rendu analytique soumis à la relecture du témoin, il présente les grands thèmes abordés et est destiné à être publié.
- une fiche synthétique, qui elle, reste interne à l'équipe. Elle note les conditions générales, matérielles et humaines de l'entretien, les forces et les faiblesses selon l'avis de l'interviewer, les questions à creuser dans la suite, les ouvertures envisageables sur d'autres témoins.....

Pour finir et par souci de la qualité et de la pérennité des supports, ceux-ci sont dupliqués sur des disques compacts.

La démarche scientifique tente de répondre à plusieurs exigences concernant le choix des témoins.

La première est celle du nombre ; il s'agit de collecter pour chaque ministère et/ou pour chaque grand thème un nombre « suffisant », mais pas exhaustif, est-ce d'ailleurs possible ? de témoins. Cette polyphonie scientifiquement légitime semble s'établir autour de trente à quarante témoins selon le champ d'étude.

La deuxième exigence, plus spécifique au ministère de l'Éducation nationale, est de faire appel à un corpus diversifié de témoins. Au delà du premier cercle des hauts responsables de l'État et du système éducatif, l'approche d'autres cercles, de techniciens, de partenaires sociaux, de groupes de pression... est évidemment nécessaire.

Les autres priorités sont plus empiriques : une progression chronologique de la recherche à partir de 1945 et spécifiquement ministère par ministère depuis les années 1970 ; mais la carrière du témoin a pu dépasser chronologiquement le cadre de celle d'un ministre et s'étendre sur une large période, on peut penser à des hauts fonctionnaires ou à des syndicalistes ; dans ces cas là, on déborde évidemment du cadre chronologique initialement prévu .

L'urgence démographique, c'est à dire la prise en compte de l'âge et de l'état de santé du témoin. L'opportunité de profiter de facilités de prises de contact, notamment celles ouvertes par des témoins entendus.

Le choix de ne pas commencer par l'écoute du ministre ou du secrétaire d'État, mais d'approcher d'abord les autres acteurs, de manière à enrichir et élargir le questionnement au fur et à mesure de la progression de l'enquête.

Enfin les demandes officielles et conjoncturelles de l'autorité de tutelle pour commémorer les bicentenaires de la création de l 'Inspection générale et des recteurs d'académie.

Pour finir traçons quelques perspectives pour une éventuelle reprise du travail de collecte et de recherche.

Il faut évidemment poursuivre l'avancée chronologique avec, en priorité, l'interview de Lionel Jospin, et continuer sur les dix années de 1992 à 2002 avec les ministres en poste, en résumé de Jack Lang1 à Jack Lang 2. De nombreux témoins en responsabilité , avant et après 1992, ont déjà témoigné sur cette fin du XXe et début du XXIe siècle.

On peut aussi s'intéresser à quelques thématiques spécifiques à cette période ; par exemple : le déclin du poids et de l'organisation du syndicalisme enseignant ; la fin de la guerre laïque ?et les avancées de l'enseignement privé ; le « collège unique », maillon faible du système éducatif ? Le baccalauréat et ses mutations ; l'enseignement supérieur : une spécificité française ?; l'enseignement prioritaire : quel bilan ? …..

Le champ d'étude et le vivier de témoins sont vastes et prometteurs. Alors, historiens : à vos micros !

Table ronde 2 : Pourquoi et comment enseigner l'histoire de l'éducation ?

Jean+Noël Luc, **Professeur d'histoire émérite à la Sorbonne,**
Comité d'histoire du ministère de l'Éducation nationale (CHIMEN).

Coup d'œil sur la spécificité de l'histoire de l'éducation dans la recherche historique et sur la place très insuffisante dans les enseignements supérieurs.

« Laissez ce sujet à une femme et prenez un beau sujet d'histoire politique » ! C'est le conseil donné, en 1979, par un professeur à un jeune assistant, qui envisage de préparer un doctorat d'État, en histoire, sur la préscolarisation au XIXe siècle[92]. L'éducation – surtout celle des petits, perçue comme une tâche féminine par excellence… – était alors souvent considérée comme un thème de recherche secondaire, qui plus est inopérant pour favoriser la carrière à laquelle pouvait prétendre un homme. Pour un grand nombre d'universitaires, son histoire, valorisée par une discipline récente, les sciences de l'éducation, rimait avec celle des idées pédagogiques, une question jugée mineure au regard du renouvellement de la recherche historique. Si la situation a bien changé depuis cette époque, la promotion réelle de ce domaine d'étude bute, aujourd'hui encore, sur plusieurs obstacles[93].

Un dynamisme ancien et constant

À partir de la fin des années 1970, de nombreux travaux fondateurs[94] succèdent à ceux des rares pionniers des années 1950-1960. C'est aussi l'époque où un Service d'Histoire de l'Éducation (SHE) est organisé à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), en 1977. Jusqu'à sa disparition – regrettable – en 2011, ce service, qui rassemble des chercheurs de formation historienne sous la direction de Pierre Caspard, contribue beaucoup à structurer la recherche et à ouvrir des pistes neuves par la production de nombreux instruments de travail (dictionnaires, recueils de textes officiels et de statistiques, bibliographie), l'organisation de séminaires et de colloques, la publication d'ouvrages, d'articles et de numéros thématiques de la revue Histoire de l'éducation, lancée dès 1978.

L'augmentation durable des publications illustre et consolide en même temps l'audience de cet objet d'étude. Dès 1988, la responsable de la bibliographie annuelle de l'histoire de France souligne « l'extraordinaire essor de l'histoire de l'enseignement », qui affiche le plus fort taux de croissance (+ 354%) en trente ans. Et à cette expansion éditoriale s'ajoutent la multiplication des colloques, ainsi que celle des thèses, dont le nombre s'élève presque constamment au cours des années 1990-2010. Ce foisonnement est favorisé, notamment, par la croissance du nombre de chercheurs et de chercheuses,

92 Jean-Noël Luc, L'invention du jeune enfant au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle, Paris, Belin, 1997.

93 Pour respecter l'esprit et le calibrage de ce panorama, et pour ne pas multiplier les notes, nous rassemblons ici – par ordre chronologique – les publications que nous avons utilisées et où se trouvent toutes les références : Marie-Madeleine Compère, Philippe Savoie, « L'histoire de l'école et de ce qu'on y apprend », *Revue française de pédagogie*, nº 2, 2005, p. 107-146 ; Pierre Caspard, « L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel », *Histoire de l'éducation*, n° 121, 2009, p. 67-82 ; Jean-Noël Luc, « Territoires et pratiques de l'histoire de l'éducation. Le point de vue d'un historien des XIXe et XXe siècles », dans Alain Vergnioux (dir.*), 40 ans des sciences de l'éducation*, Caen, PUC, 2009, p. 115- 129 ; Jean-Luc Le Cam, « L'histoire de l'éducation : discipline de recherche historique ou science auxiliaire de l'action pédagogique ? Les leçons d'une comparaison franco-allemande », *Histoire de l'éducation*, n° 137, 2013, p. 93-123 ; P. Caspard, « La recherche française en histoire de l'éducation : témoignage d'un acteur », *Historia da Educaçao*, n° 42, 2014, p. 222-233 ; Jean-François Condette et Marguerite Figeac-Monthus (dir.), *Sur les traces du passé de l'éducation. Patrimoines et territoires de la recherche en éducation dans l'espace français*, Bordeaux, MSHA, 2014 (en particulier la conclusion de J.-F. Condette) ; Sylvain Wagnon, « L'histoire de l'éducation au sein des sciences de l'éducation : un champ de recherche passerelle ? », *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, n° 50, 2018 ; J-F. Condette, « Les musées d'éducation, leurs finalités et leurs difficultés. Conserver les traces du passé de l'École pour mieux comprendre les enjeux du présent », dans *Première rencontre francophone des musées de l'École* (2016), Rouen, AMNÉPE-MUNAÉ, 2018, p. 7-17 ; Rita Hofstetter, Solenn Huitric (dir.), *Regards sur l'histoire de l'éducation, une perspective internationale*, revue *Histoire de l'éducation*, n°154, 2020 (avec un tableau des thèses françaises en histoire de l'éducation depuis 1990, par S. Huitric, et un état des lieux de l'histoire contemporaine de l'éducation depuis 2000, par Renaud d'Enfert et Rebecca Rogers).

94 À titre d'exemple : François Furet, Jacques Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, éditions de Minuit, 1977.

en partie liée à la diversification de leur profil, évaluée par une enquête récente sur 571 thèses françaises soutenues, entre 1990 et 2016, sur des sujets relevant de l'histoire de l'éducation depuis l'Antiquité.

- Histoire : 47%
- Sciences de l'éducation : 25%
- Sociologie : 6%
- Science politique : 3,5%
- Archivistique : 3%
- Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) : 1,5%
- Autres disciplines (histoire des sciences, philosophie, études germaniques, littérature) : 13,5%.

Les docteurs de formation historienne sont les plus nombreux. Cette évolution résulte en partie de l'arrivée d'une nouvelle génération de chercheurs et de directeurs de recherche, ainsi que de l'essor de l'histoire sociale et culturelle. On peut associer à ce groupe les sociologues, les politologues et les archivistes, dont les disciplines respectives sont traditionnellement ouvertes à l'approche historique. Des docteurs en sciences de l'éducation constituent les seconds acteurs du développement d'un domaine d'étude qui figure, dès l'origine, dans les recherches, l'enseignement et les revues de cette discipline, institutionnalisée à partir de 1967. Au cours des années 1980, 12% des thèses qui y sont soutenues traitent d'un sujet d'histoire ou possèdent une dimension historique. Une troisième catégorie rassemble des docteurs venus d'horizons divers et très intéressés, comme le montre l'exemple des STAPS, par la genèse de leur discipline, les processus de son institutionnalisation et l'évolution de son enseignement.

La hausse du nombre de docteurs et, au-delà, de chercheurs professionnels, n'explique cependant pas tout. Intervient aussi la demande collective d'histoire de l'éducation engendrée par des contextes sociaux, institutionnels et scientifiques particuliers. Ainsi l'évolution du système scolaire fournit-elle une toile de fond propice, à la faveur de la disparition de « l'école de Jules Ferry » au cours des années 1960-1970, de 1'avènement progressif de la scolarisation de masse, devenue un objet de débat récurrent, et de l'accumulation des commémorations à partir de 1981. L'universitarisation de la formation des maîtres, à partir de 1991, offre une autre opportunité en accroissant, dans les nouveaux programmes, la place consacrée à la connaissance du système scolaire et de son destin. Enfin, les transformations des sciences humaines et sociales ont beaucoup contribué, elles aussi, à l'expansion de l'histoire de l'éducation depuis les années 1980. Les grilles de lecture de Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Erving Goffman et Raymond Boudon, pour ne citer qu'eux, ont attiré l'attention sur le rôle de l'École dans la normalisation et la reproduction d'une société, le rapport des classes sociales à l'instruction, l'autonomie des individus et les résistances des usagers. Le foisonnement de la recherche historique a également revalorisé l'étude des acteurs et des circuits de la transmission des valeurs et des savoirs. Ainsi l'histoire de l'éducation a-t-elle profité de l'essor de l'histoire culturelle, du renouvellement de l'histoire sociale et du développement de l'histoire de la famille, de l'enfance et de la jeunesse. Elle a également bénéficié des nouveaux éclairages apportés par la prosopographie, l'analyse des interrelations entre le centre et les périphéries, la micro-histoire, l'exploration des représentations, la perspective du genre et l'histoire connectée, pour ne prendre que ces exemples.

Un élargissement du champ, des problématiques et des sources[95]

Cet aggiornamento intellectuel étend les regards de l'histoire de l'éducation à l'ensemble des composantes de la formation des individus au cours de leur vie (institutions, acteurs, publics, modalités, contenus) et dans toutes ses dimensions, morale, religieuse, scolaire, culturelle, professionnelle, genrée et identitaire. De multiples protagonistes participent à cette tâche, à des degrés divers selon l'âge, le sexe et le milieu social du public, la formation dispensée et l'époque. Une récapitulation rapide, donc schématique, retiendra la famille, les groupes de pairs, les Églises, l'État et les collectivités locales, l'École au sens large du terme (donc y compris « l'éducation spécialisée », « l'éducation surveillée », l'enseignement agricole et l'enseignement militaire), les œuvres péri et postscolaires, les mouvements de jeunesse et d'éducation populaire, l'armée, à la faveur de la conscription, les entreprises (de l'apprentissage à la formation continue), les institutions culturelles et les médias, jusqu'aux réseaux sociaux.

Dans cette constellation, l'histoire de l'École constitue, à la fois, un terrain d'enquête et un observatoire privilégiés si l'on considère son périmètre (de la maternelle à l'enseignement supérieur), ses enjeux (religieux, politiques, sociaux, économiques, identitaires) et ses interactions avec la société, à travers la construction d'un système scolaire, la laïcisation de l'enseignement public, la scolarisation des filles et l'avènement, difficile, d'une « école de masse ». Cette histoire a forgé sa spécificité. Elle ne se limite plus, depuis longtemps, à l'histoire des modèles pédagogiques ou institutionnels, dont les apports ne sont pas pour autant à négliger, car leur circulation révèle des filiations et de multiples relais, mondains, confessionnels, associatifs, éditoriaux, professionnels et coloniaux. Elle ne se dilue pas non plus dans l'histoire politique, sociale ou culturelle générale, ni dans la sociologie de l'éducation.

Faute de pouvoir récapituler ici tous les objets d'étude de ce chantier emblématique, mais non exclusif, on mentionnera quelques thèmes de recherches innovants.

- Questions générales : coût de l'éducation, dynamiques locales, scolarisation féminine, rôle de l'enseignement privé, l'École en situation coloniale, l'École au cours des deux guerres mondiales.
- Établissements scolaires : actions autonomes , interrelations avec l'environnement, bâtiments et matériels pédagogiques.
- Cursus et enseignements : préélémentaire, technique, professionnel et supérieur, tous longtemps oubliés, institutionnalisation des disciplines, fabrication et évaluation de la « culture scolaire », finalités civiques de cette culture, éducation nouvelle, construction des identités genrées par l'École, discipline.
- Personnels enseignants et administratifs (ces derniers, étudiés depuis peu de temps) : trajectoires sociales, identités multiples, parcours de vie, professionnalisation, associations, féminisation (une des premières voies d'émancipation sociale et personnelle des femmes) et interventions dans la cité.
- Élèves et étudiants (encore insuffisamment connus) : profils sociologiques, itinéraires académiques, vie quotidienne, engagements.

95 Un inventaire commenté de 26 repères permet de s'informer rapidement sur les acteurs de l'histoire de l'éducation aujourd'hui, ses matériaux et les principaux supports de la diffusion des connaissances : https://pupitre.hypotheses.org/7400 ou https://www.amisdesmuseesdelecole.fr/sinformer-sur-la-recherche-en-histoire-de-leducation-au-debut-du-xxie-siecle/

Selon les sujets et les questionnements, l'expansion des regards est la cause ou la conséquence de la diversification des sources. Les corpus d'archives et de sources imprimées ont été enrichis par des documents inédits, délaissés ou exploités dans une perspective sérielle, à l'image des fonds des mouvements de jeunesse ou des associations corporatives, des sources judiciaires ou pénitentiaires, des travaux d'élèves, des manuels et de la littérature de jeunesse. À ces matériaux classiques se sont ajoutées des sources iconographiques et audio-visuelles (du cinéma à la télévision et à la toile), des sources matérielles longtemps négligées (architecture, aménagement et décoration des établissements, mobilier, objets pédagogiques et didactiques) et de précieuses sources orales, dont il question dans cet ouvrage. Dans le sillage de la patrimonialisation des traces du passé à partir des années 1980 a émergé la notion d'un patrimoine matériel et immatériel de l'éducation, étendu à des « lieux de mémoire »[96]. À côté du Musée national de l'éducation, cent soixante-dix musées ou collections, créés et gérés le plus souvent par des municipalités et des associations de bénévoles, participent à la sauvegarde et à la valorisation de ce patrimoine éducatif.

Fragilité et marginalisation institutionnelles et médiatiques

La diversité des profils des spécialistes a pu engendrer des débats, voire des tensions, nourries par des rivalités corporatives, autour des positionnements institutionnels, des objets d'étude et des pratiques. Les sciences de l'éducation elles-mêmes, où certains chercheurs ont adopté depuis longtemps la méthode historique, ne sont pas épargnées par des controverses qui opposent, ici, des historiens à d'autres spécialistes rassemblés dans le même champ. Quelle place accorder à l'exploitation des diverses sources ? À l'étude des doctrines pédagogiques et de leurs auteurs ? À la construction d'une histoire de l'éducation capable d'associer « rigueur historique et démarche praxéologique »[97] ? Autant de questions, parmi d'autres, qui devaient être mentionnées même si la discussion dépasse le cadre de ce rapide panorama.

On signalera simplement un point de vue répandu, qui privilégie le niveau des travaux réalisés sur les rattachements institutionnels. Au-delà des affiliations, de nombreux chercheurs et chercheuses se retrouvent heureusement autour d'une histoire de l'éducation fidèle à la méthode historique, donc fondée sur l'analyse critique d'un volume consistant de sources diversifiées et sur une large contextualisation, politique, économique, démographique, sociale et culturelle. Dans cette perspective, les archives restent fondamentales pour mener plusieurs enquêtes, par exemple sur la genèse d'une instruction, l'influence d'une doctrine pédagogique, le fonctionnement d'un établissement, le contenu des enseignements. Ni leur ampleur ni leur dispersion ne doivent rebuter : comme les autres champs historiques, l'histoire de l'éducation ne se construit pas à l'économie.

La fragmentation institutionnelle du champ et l'émiettement des travaux fragilisent cependant l'édifice, au moins par endroits. Des chercheurs sur des sujets d'histoire de l'éducation préfèrent se rattacher à des domaines jugés plus visibles ou plus porteurs, comme l'histoire sociale, l'histoire du genre ou l'histoire coloniale. La synthèse est devenue difficile, voire impossible[98], alors qu'elle reste

96 Pierre Nora (dir.), *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1984-1992.

97 Sylvain Wagnon, art.cit., consulté le 23 août 2022. URL : http://journals.openedition.org/edso/5174, n° 3.

98 En 2020, les ouvrages de synthèse utilisables avaient été publiés, pour la première fois, en 1968, 1981, 1992 et 2010. Les auteurs du seul véritable panorama le plus récent (2020) reconnaissent ne pas avoir pu consulter toute « l'immense » bibliographie disponible, alimentée par plusieurs disciplines : Jean-Noël Luc, Jean-François Condette, Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France, xixe siècle - xxie siècle*, Paris, Colin, 2020 (un tableau qui s'efforce de proposer, pour chaque période depuis Napoléon, et pour chaque niveau, du préscolaire au supérieur, une analyse des réformes, des établissements, des personnels, des élèves et des enseignements).

indispensable pour proposer aux non-spécialistes, et en particulier aux futurs enseignants, une histoire globale et contextualisée du fait éducatif dans la longue durée.

La place, globalement réduite, de l'histoire de l'éducation dans l'enseignement est un autre sujet de préoccupation. Dans le premier et le second degrés, elle peut faire l'objet, selon les périodes, de quelques références[99]. Mais dans les départements, les UFR et les écoles doctorales d'histoire, les cours de licence ou les séminaires (masters-doctorats) d'histoire de l'éducation autonomes restent exceptionnels, malgré l'intérêt des étudiants, dont les enseignants peuvent témoigner. Après une contraction de l'offre, on peut estimer que trois à quatre séminaires annuels et réguliers seulement existent au cours des années 2010, ce qui n'empêche pas de très nombreux doctorants et des doctorantes d'être inscrits dans d'autres séminaires d'histoire, qui peuvent, au mieux, consacrer une ou quelques séances à l'histoire de l'éducation. La situation est bien meilleure en sciences de l'éducation, où les cours de licence, dès le L1, et les séminaires spécialisés, parfois en socio-histoire, sont plus répandus depuis longtemps, comme les postes de maîtres de conférences et de professeurs étiquetés en histoire de l'éducation. La France reste malgré tout éloignée du modèle germanique, où des chaires d'histoire existent dans presque chaque faculté dédiée à l'éducation et à la formation.

L'histoire de l'éducation n'est guère mieux lotie dans les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE), qui établissent chacun leur maquette. Quelques heures d'histoire – ou de socio-histoire – de l'École peuvent éventuellement figurer dans le cours sur la « connaissance du système scolaire », destiné aux candidats aux professorats des écoles ou du second degré. Tout dépend de l'intérêt de l'enseignant responsable pour l'approche historique, donc de son profil disciplinaire personnel. Mieux dotée, la préparation au concours de conseiller principal d'éducation (CPE) prévoit 40 h à 60 h d'histoire de l'éducation sur deux ans, ce qui n'empêche pas le jury d'écarter – paradoxalement – les ouvrages d'histoire de la bibliographie officielle ! On peut résumer la situation en estimant que la logique interdisciplinaire, par ailleurs légitime, des INSPE pénalise l'histoire au profit d'autres éclairages, sociologiques, philosophiques, didactiques, qui prétendent expliquer seuls les enjeux et le fonctionnement du système scolaire d'aujourd'hui.

Sauf très rares exceptions[100], l'histoire de l'éducation est également réduite à la portion congrue dans le débat public sur les problèmes de l'École du XXIe siècle ou sur d'autres questions. Sans doute fournit-elle, çà et là, des matériaux à la défense d'une vraie laïcité républicaine, au réquisitoire contre l'École d'aujourd'hui, comparée à celle de Jules Ferry, ou, au contraire, au dénigrement systématique de cette dernière, réduite à son rôle colonial et à son discours raciste, qui méritaient évidemment d'être tirés de l'ombre. Mais les interlocuteurs des médias sont essentiellement des sociologues, des philosophes ou des experts autoproclamés, pour qui de simples allusions à « l'École d'autrefois » suffisent. Toujours soucieux d'inscrire les phénomènes éducatifs dans la durée, les historiens et les historiennes sont perçus comme des spécialistes trop éloignés du temps présent, alors même que plusieurs de leurs recherches éclairent des questions actuelles.

Les nombreux apports de l'histoire de l'éducation

Au sein de la recherche historique, cette histoire fournit un observatoire privilégié sur toutes les composantes de la transmission des valeurs et des connaissances, héritées ou créées à chaque

99 Entre les années 1960 et 1990, l'histoire de l'École avait quasiment disparu d'un corpus de manuels (de la 4e à la 1ère). En revanche, on la retrouve ponctuellement dans les programmes actuels, à propos de la construction d'une « culture républicaine progressiste et laïque » entre 1871 et 1914 (classe de 4e), des « lois scolaires de la Troisième République » (1ère) et de la « démocratisation de l'enseignement secondaire et supérieur » (terminale).

100 Par exemple, le blog de Claude Lelièvre sur Médiapart : https://blogs.mediapart.fr/claude-lelievre.

époque, donc sur les ambitions et les besoins d'une société, ses blocages ou sa fluidité. Mais elle peut aussi être considérée, d'abord, comme une grille de lecture des problèmes actuels, dont elle explique l'origine et les évolutions. La première orientation légitime, entre autres, l'étude de périodes anciennes ou de sujets déconnectés de l'actualité. La seconde, attentive aux interrogations des acteurs de l'éducation, s'intéresse particulièrement aux « questions vives », selon l'expression consacrée, et se prête mieux aux hybridations disciplinaires. Mais ces deux approches ne s'excluent pas mutuellement, car l'historicisation d'un sujet peut élargir le regard bien au-delà de la fin du siècle dernier – et même du XIXe siècle – ou d'un périmètre circonscrit. Pour être reconnue dans sa fécondité et son utilité, l'histoire de l'éducation doit viser l'ensemble des publics cibles potentiels : autres historiens et autres spécialistes, étudiants, enseignants, formateurs et autres cadres du système scolaire, acteurs des autres lieux d'éducation, sans oublier les passionnés d'histoire, à l'image des animateurs et des amis des musées de l'École. On mentionnera ici quelques-uns de ses apports, plus particulièrement utiles aux éducateurs et aux protecteurs du patrimoine éducatif.

Tout d'abord, une prévention de l'anachronisme, dans le vocabulaire comme dans le raisonnement. Université, secondaire, primaire, baccalauréat, collège, classe et cours : autant de termes employés dans le même sens aujourd'hui, mais qui sont, historiquement, de faux amis, car leurs référents respectifs ont plus ou moins varié au fil du temps. Ainsi le « primaire » et le « secondaire » ont-ils été jusqu'à loi Zay de 1936, et plus longtemps dans les faits, des filières d'enseignement parallèles, dès le préélémentaire, et non des degrés successifs. De même, la comparaison de l'École de masse et de celle de la Troisième République est-elle historiquement faussée par l'altérité des contextes, puisque le système scolaire, profondément remodelé, est confronté, à partir des années 1950-1960, aux bouleversements socio-économiques, politiques et culturels du pays.

L'histoire de l'éducation permet également de s'affranchir de la vulgate mémorielle et de son instrumentalisation. Sans doute la recherche académique a-t-elle exploité avec succès la mémoire, en particulier celle de l'École, à travers le repérage, la collecte et l'analyse, dès la fin des années 1960, des témoignages écrits et oraux d'acteurs (enseignants et militants syndicaux ou associatifs) et d'anciens élèves des deux sexes. Mais la sacralisation de cette mémoire et d'une partie du patrimoine éducatif a également produit un autre récit, passéiste et stéréotypé, voire manichéen et accusateur. L'École « d'autrefois » est alors convoquée pour vilipender les insuffisances, certes réelles, de l'École d'aujourd'hui, son intérêt, baptisé « pédagogisme », pour les modes de transmission du savoir, ses pratiques d'orientation-sélection ou sa responsabilité – soi-disant exclusive – dans la panne de l'ascenseur social. Certains musées croiraient – à tort – trahir leur mission s'ils ne mettaient pas en scène, sans réserves, « l'École de Jules Ferry », dont les solides pupitres, le matériel didactique détaillé et les cahiers bien tenus suggèrent un contraste avec une soi-disant médiocrité générale antérieure et un appauvrissement systématique ultérieur.

Or, la recherche a révélé l'engagement d'une partie des familles et des communes en faveur de la scolarisation dès l'Ancien Régime, puis avant même la première intervention efficace de l'État par la loi Guizot de1833. Elle a tiré de l'ombre l'essor des enseignements préscolaire, post-élémentaire (en particulier féminin) et technique bien avant les initiatives de la Troisième République, au demeurant importantes même quand elles n'étaient pas toutes fondatrices. Elle a, enfin, correctement analysé l'École publique instituée à partir des années 1880. Inédite au niveau élémentaire ? Oui, mais surtout en raison de sa laïcisation tous azimuts, car ni l'instruction obligatoire, ni la gratuité, ne constituent alors des innovations radicales. Généreuse pour ses maîtres et ses maîtresses ? Plus en paroles qu'en rémunérations ! Préoccupée par la « pédagogie » ? Absolument, contrairement à ce que laissent croire certains des réquisitoires contre l'École d'aujourd'hui : Jules Ferry lui-même défend le mot et l'idée.

Performante ? Pour une petite partie de ses usagers, dont un tiers de la tranche d'âge concernée seulement obtient le certificat d'études avant 1914. Démocratique, enfin ? Partiellement, puisqu'un enseignement post-élémentaire gratuit, instrument d'une promotion à la fois réelle et bornée d'une partie des adolescents et des adolescentes d'origine populaire, coexiste avec la filière d'accès – payante – aux enseignements supérieurs, réservée aux familles aisées. Autant de conclusions qui pourront paraître abusivement iconoclastes, alors qu'elles résultent simplement d'une exploitation critique des sources disponibles afin d'expliquer au mieux le passé, à l'écart de toute reconstruction mythifiée.

Seule cette exigence permet à l'histoire de l'éducation de mettre en évidence la complexité et l'historicité de son objet d'étude, que l'un de ses pionniers, Henri-Irénée Marrou, présente comme « un résumé et une condensation » de la civilisation d'une société[101]. En élargissant ses investigations, cette histoire a pu repérer de multiples facteurs, des interactions inattendues et des temporalités emboîtées. Elle a découvert ou éclairé, par exemple, la pluralité des promoteurs de la scolarisation en dehors des Églises et de l'État (familles, communes, œuvres péri et postscolaires, entrepreneurs, secteur privé marchand), les spécificités locales du système scolaire, les aléas des réformes, entre tâtonnements, échecs, effets pervers et succès, les obstacles durables à la rénovation pédagogique, la construction scolaire du genre ou la confrontation entre culture scolaire et cultures populaires, en France et dans les colonies. Autant de savoirs propres à nourrir la réflexion de tous les acteurs de l'éducation aujourd'hui, égarés par l'illusion présentiste, le relativisme systématique ou l'enrôlement de l'histoire à contre-sens.

101 Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Le Seuil, 1948, p. 17.

Thème 2 : Pourquoi et comment enseigner l'histoire de l'éducation ?

Jean-Paul Delahaye, Inspecteur général de l'éducation nationale honoraire,
Ancien directeur général de l'enseignement scolaire,
Ancien professeur associé à l'Université Paris-René Descartes

L'exemple de l'histoire mal connue de la laïcisation de l'École et de la République : L'histoire d'une méthode et d'une longue marche.
Connaître les textes qui ont permis la laïcisation de l'école et leur histoire pour que la laïcité soit mieux comprise et donc mieux transmise. Ce que Jules Ferry a fait par exemple est inconnu dans le meilleur des cas, ou fait l'objet de contresens historique dans le pire des cas.

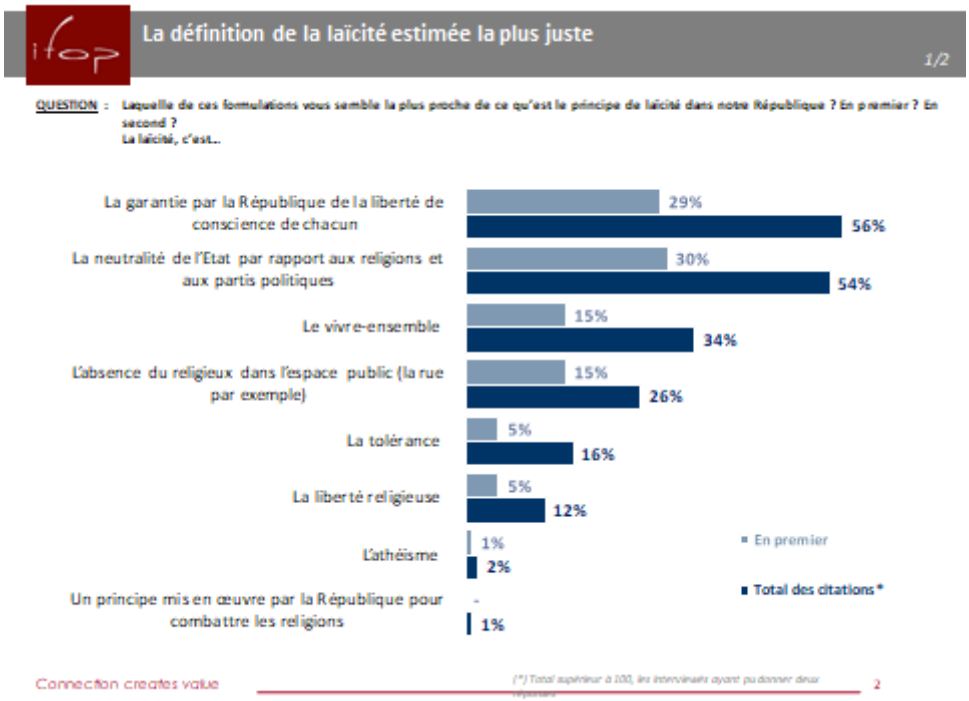
1. Un principe de laïcité pas toujours bien compris

On pourrait prolonger la question qui est posée dans cette table ronde par cet additif : pourquoi enseigner l'histoire de la laïcité également aux enseignants et pas seulement aux enfants et aux citoyens ?

On pourrait commencer par répondre que c'est parce que c'est leur métier de le faire, et que c'est dans leurs obligations définies dans le code de l'éducation.

> *« Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égale dignité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité ». Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.*

Mais on pourrait surtout répondre que cela permettrait d'éviter d'enseigner des erreurs ou des approximations. Dans l'enquête que j'ai dirigée en tant que président du Comité national d'action laïque (CNAL) en 2018, *La laïcité à l'école, les enseignants ont la parole,* nous avions demandé aux enseignants grâce à un sondage IFOP, ce qu'était pour eux le principe de laïcité. Si majoritairement, et heureusement, les enseignants donnaient une juste définition de la laïcité, on voit dans le tableau ci-dessous qu'il y avait trop de réponses approximatives (réduire la laïcité à la liberté religieuse) ou carrément fausses (dire que la laïcité c'est l'athéisme ou l'absence du religieux dans l'espace public).



Cette difficulté rencontrée par les enseignants peut s'expliquer par le fait que, dans l'enquête IFOP-CNAL de 2018, 74 % des enseignants déclarent n'avoir jamais eu de formation initiale en laïcité et que 94 % d'entre eux disent n'avoir jamais eu de formation continue sur le sujet. On peut ajouter que, même au plus haut niveau de l'Etat, il peut exister des difficultés à définir correctement la laïcité. Ainsi, responsable ministériel a pu déclarer récemment que *« La Laïcité doit se vivre! Lorsque les jeunes sont*

15 jours dans un séjour de cohésion, portant le même costume, chantant la Marseillaise, partageant des repas, des ateliers et des débats sur ce thème, ils font de ce concept un vécu. C'est l'un des objectifs du service national universel ». Faut-il rappeler que l'objectif de la république n'est pas de faire porter le même costume à la jeunesse, n'est pas rendre tous les jeunes identiques et que pour se rassembler autour de valeurs communes, il n'est pas nécessaire de se ressembler ?

Il faut donc aider les enseignants à bien enseigner la laïcité car seule une laïcité bien comprise est une laïcité bien transmise. Il faut le faire car les enseignants, notamment dans l'éducation prioritaire (cf. l'enquête du CNAL), rencontrent parfois des difficultés dans leur enseignement qui peut être contesté par des élèves au nom de leur religion (l'Islam, mais pas seulement). Dans certaines situations, des enseignants peuvent aussi être conduits à s'autocensurer dans leur enseignement, ce qui n'est évidemment pas acceptable.

Pour toutes ces raisons, le ministre Vincent Peillon a décidé en 2013 la publication d'un outil pouvant servir d'appui à une pédagogie de la laïcité : la Charte de la laïcité adressée à tous les établissements.

2. Une histoire mal connue

Ce qui manque à beaucoup de nos concitoyens c'est une connaissance de la manière dont la laïcité est entrée dans notre École. Si l'on avait cette connaissance, on commettrait moins de contresens et on dirait moins de bêtises !

Ce que l'on a parfois oublié, c'est que la laïcité est le produit d'une histoire, notre histoire, *« le lent travail des siècles »* écrit Ferdinand Buisson dans son dictionnaire de pédagogie[102], et qu'elle est le résultat des combats d'émancipation qui ont traversé notre pays pour desserrer l'emprise confessionnelle d'une Église catholique dominante, tant sur les institutions que sur les individus.

La laïcité est l'histoire du long processus de séparation du spirituel et du temporel qui a vu, depuis le Moyen Âge, le pouvoir politique s'affranchir, notamment via le gallicanisme, de la tutelle religieuse et vaticane. La laïcité est l'héritière des aspirations à la liberté du siècle des Lumières, elle plonge ses racines dans le bouleversement révolutionnaire de 1789 et dans la formidable synthèse qu'en propose la Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen. L'émergence, au fil des siècles, d'un État souverain et d'un droit politique séparé du droit canon, annonce la laïcité qui, d'une certaine manière, existait avant le mot qui la désigne. Car on a également oublié que les législateurs de 1882, qui ont séparé les Églises et l'École, et que ceux de 1905, qui ont séparé les Églises et l'État, n'ont à aucun moment employé le mot « laïcité » qui apparaît pourtant au milieu des années 1860 et entre dans le dictionnaire de Littré après 1870.

Il faut attendre 1946 pour que le mot « laïque » figure, comme attribut de la République, dans la Constitution française. La formule est ensuite reprise dans l'article 1er de la Constitution de 1958.

Ce qui est la plupart du temps ignoré car la mémoire s'en est perdue, c'est qu'en France, l'émergence de la laïcité ne s'est pas faite sans heurts, l'Église catholique et ses représentants au Parlement s'opposant farouchement en 1882 comme en 1905 à la laïcisation de l'école publique, puis de l'État. Une Eglise catholique qui a longtemps considéré, et qui considère d'ailleurs encore aujourd'hui pour certains catholiques ou protestants évangéliques, et c'est vrai aussi pour certains musulmans, que les droits de leur Dieu sont supérieurs aux droits de l'Homme. La clairvoyance politique des législateurs de 1882 et de 1905 a permis de s'opposer aux prétentions cléricales de dicter les comportements sociaux comme à celles des antireligieux de refuser l'expression publique des convictions religieuses. Et c'est là quelque chose d'essentiel à bien comprendre : l'intérêt d'un rappel historique dépasse la seule appropriation ou réappropriation des faits historiques. Aujourd'hui encore en effet la république laïque doit encore s'inspirer de la méthode qui a fait accepter le principe de laïcité à toute la population.

3. La longue marche de la laïcisation de l'école

L'histoire de la laïcisation de l'école puis de l'Etat, c'est en effet l'histoire d'une méthode, d'une pédagogie de la laïcité, qu'on peut résumer ainsi : *fermeté* quant aux principes et devant des comportements inacceptables et *pragmatisme, progressivité* dans la mise en œuvre qui est aussi une ouverture à la pluralité des convictions. Il faut y insister, c'est une méthode, c'est une pédagogie de la laïcité qui permet de faire vivre la laïcité. L'oublier est s'exposer à des difficultés chaque fois que la question laïque resurgit. Rappelons quelques jalons essentiels, à travers quelques documents historiques.

102 Ferdinand Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire,* tome second, Paris, Hachette, 1888.

A. C'est la Révolution française qui a posé les bases de la liberté de conscience.

- **Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789**
- « Article 10. Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi. »
- « Article 11. - La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme : tout citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre à l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la Loi ».

C'est en 1791-1792 que Condorcet expose avec clarté la première affirmation du principe de laïcité à l'école. Même si Condorcet ne parle pas de laïcité, c'est bien l'idée de séparation qu'il défend en 1791 dans le premier de ses Cinq mémoires sur l'instruction publique, une séparation « *absolue du pouvoir politique qui règle les actions, et de l'autorité religieuse qui ne peut s'exercer que sur les consciences* »[103]. Dans son projet de décret en 1792, Condorcet met en application ce principe afin dit-il de « *séparer de la morale les principes de toute religion particulière, et de n'admettre dans l'instruction publique l'enseignement d'aucun culte religieux* »[104].

Le principe de laïcité est ainsi affirmé dans l'instruction publique au nom de ce qu'on appellerait aujourd'hui les droits de l'enfant, et tout particulièrement ici le droit de ne subir aucun prosélytisme dans l'enceinte scolaire. Il ne sera rien fait de tout cela jusque la Troisième République.

B. Le principe de laïcité est entré dans l'école d'abord par les programmes

Quand Jules Ferry fait inscrire dans le premier article de la loi du 28 mars 1882 « *l'instruction morale et civique* » qui remplace « *l'instruction morale et religieuse* » qui était au programme depuis 1833, il fait ainsi disparaître par la loi l'enseignement religieux des programmes de l'instruction primaire. Le combat a été rude pour séparer la religion des programmes. Ferdinand Buisson le rappelle dans son dictionnaire : « *On sait après quels débats acharnés et au prix de quels efforts persévérants la loi du 28 mars 1882 a pu être promulguée »*[105]. On peut aussi s'en rendre compte en lisant les débats parlementaires de l'époque. En voici un florilège.

A Paul Bert, rapporteur de la loi sur l'obligation et la laïcité, qui explique le sens de la loi : « *C'est une chose fâcheuse que de diviser les enfants dès leur plus bas âge sur les bancs mêmes de l'école et de leur apprendre d'abord non pas qu'ils sont français mais qu'ils sont catholiques, protestants ou juifs […] Notre projet de loi a pour but de ramener la paix, là où s'agitent aujourd'hui les querelles. »* (Chambre des députés, JO du 5-12-1880), Monseigneur Freppel répond : « *L'enfant ne se dédouble pas […] Chrétien dans sa famille, chrétien à l'église, il doit l'être également à l'école ; par conséquent, vous devez l'y traiter comme tel ! » (*Chambre des députés, JO du 22-12-1880).

A Jules Ferry qui bataille pour donner la priorité à l'instruction laïque *« L'école dans laquelle l'instruction religieuse n'est pas séparée de l'instruction laïque, c'est forcément l'école dans laquelle les doctrines religieuses tiennent la première place, on pourrait dire toute la place. »* (Chambre des députés, JO du 24-12-1880), le député monarchiste Keller répond « *La conséquence de vos votes, la conséquence de cette séparation de l'Église et de l'école, c'est l'établissement d'une nouvelle religion*

103 Condorcet, 1791, *Premier mémoire sur l'instruction publique*, Garnier-Flammarion, 1994, p. 92.

104 Condorcet, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, présentés à l'assemblée nationale au nom du Comité d'Instruction publique les 20 et 21 avril 1792,* Les classiques de la République, EDILIG, 1989. p. 116.

105 Ferdinand Buisson, op. cité, p. 1470.

d'État, la pire de toutes, celle qui consiste à n'en avoir aucune […] Ce que je veux avant tout, je le répète, c'est de défendre ici la liberté de conscience qui n'a jamais reçu d'atteinte plus grave. » (Chambre des députés, J.O. du 25-12-1880) et son collège Paul Bourgeois, député monarchiste de Vendée de renchérir *:* « *Les sectaires sont ceux qui enlèvent les crucifix de nos écoles. »* (Chambre des députés, JO du 24-12-1880).

L'Église catholique et ses représentants s'opposent donc farouchement à Jules Ferry et à la laïcisation de l'école en en trahissant volontairement la signification et en l'assimilant à un athéisme militant, à un athéisme d'État. C'est très exactement le reproche qui est fait aujourd'hui à la laïcité par des islamistes intégristes, heureusement minoritaires.

Cette séparation de l'enseignement et de la religion n'a pourtant rien de blessant pour personne. C'est ce que dit Ferdinand Buisson dans son dictionnaire :

> *« L'enseignement primaire est laïque… Les élèves de toutes les communions y sont indistinctement admis, mais les représentants d'aucune communion n'y ont plus autorité, n'y ont plus accès. C'est la séparation si longtemps demandée en vain, de l'église et de l'école. L'instituteur à l'école, le curé à l'église, le maire à la mairie. Nul ne peut se dire proscrit du domaine où il n'a pas entrée ; c'est le fait même de la distinction des attributions, qui n'a rien de blessant pour personne ni de préjudiciable pour aucun service »*[106].

C'est ce qu'exprime de façon très claire Jules Ferry en 1881 et qui n'a pas perdu de son actualité.

> *« Lorsqu'on veut chercher à assurer la paix entre deux puissances rivales, l'État et l'Église, la constitution laïque de la société et le pouvoir ecclésiastique ; lorsqu'on veut que ces deux puissances morales vivent en paix, la première condition, c'est de leur prescrire de bonnes frontières. Ce n'est pas dans la confusion des attributions, dans le mélange des idées qui ne peuvent conduire qu'à la discorde, à un état social troublé et mauvais ; c'est dans la nette, claire et définitive séparation des attributions et des compétences qu'est le salut et qu'est l'avenir. […] Délimitez les frontières et vous ferez la paix… ». Jules Ferry, Sénat, juin 1881.*

Cette séparation permet d'opérer une distinction qu'il est essentiel de faire comprendre à nos élèves : la distinction entre savoir et croyance. Souvenons-nous de ce passage de la lettre de Jules Ferry aux instituteurs de novembre 1883.

> *« Le législateur n'a donc pas entendu faire une œuvre purement négative. Sans doute il a eu pour premier objet de séparer l'école de l'Église, d'assurer la liberté de conscience et des maîtres et des élèves, de distinguer enfin deux domaines trop longtemps confondus : celui des croyances, qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances, qui sont communes et indispensables à tous, de l'aveu de tous ».*

106 Ferdinand Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire,* tome second, Paris, Hachette, 1888, p., p. 1472.

Certains républicains, comme Jules Simon, voulaient le maintien de l'instruction religieuse obligatoire à travers l'enseignement des devoirs envers Dieu.

- *Jules Simon, Sénat, séance du 2 juillet 1881 (JO du 3-07-1881), s'adressant à Jules ferry: « Eh bien, pourquoi ne pas le mettre dans la loi…Parlez haut et clair, dites: les maîtres enseigneront à leurs élèves les devoirs envers Dieu et envers la patrie »*

Jules Ferry tient bon, le nom de Dieu ne figurera pas dans la loi : *« Il ne s'agit pas de voter pour ou contre Dieu : on ne vote pas Dieu dans les Assemblées »,* répond-il à Jules Simon. Fermeté quant aux principes donc. Mais, parce que la France de 1882 est encore majoritairement attachée aux principes religieux, Jules Ferry laisse figurer, dans la circulaire du 27 juillet 1882 sur les nouveaux programmes de morale, écrite par Ferdinand Buisson, « Les devoirs envers Dieu », à côté des « devoirs envers les parents » et des « devoirs envers la Patrie ».

> *« **Devoirs envers Dieu.** L'instituteur n'est pas chargé de faire un cours ex professo sur la notion et les attributs de Dieu ; l'enseignement qu'il doit donner à tous indistinctement se borne à deux points. D'abord, il leur apprend à ne pas prononcer légèrement le nom de Dieu ; il associe étroitement dans leur esprit à l'idée de la Cause première et de l'Etre parfait un sentiment de respect et de vénération ; et il habitue chacun d'eux à environner du même respect cette notion de Dieu, alors même qu'elle se présenterait à lui sous des formes différentes de celles de sa propre religion. Ensuite, et sans s'occuper des prescriptions spéciales aux diverses communions, l'instituteur s'attache à faire comprendre et sentir à l'enfant que le premier hommage qu'il doit à la divinité, c'est l'obéissance aux lois de Dieu telles que les lui révèlent sa conscience et sa raison ».*

Jules Ferry s'en est expliqué au Sénat :

- *Jules Ferry, Sénat, séance du 2 juillet 1881 (JO du 3-07-1881: « Nos programmes, voilà ce qu'ils sont: ils sont sur ce point particulier de la morale religieuse, spiritualistes. Pourquoi? Parce que l'immense majorité du corps enseignant appartient aux doctrines spiritualistes. Et pourquoi le corps enseignant appartient-il à ces doctrines? Parce que l'immense majorité de la population française se rattache aux croyances spiritualistes ».*

Pour autant, il ne s'agit pas de faire un cours de religion : *« L'enseignement moral laïque se distingue donc de l'enseignement religieux sans le contredire »*, est-il écrit dans la circulaire d'application des programmes le 27 juillet 1882.

Les programmes dits « laïques » de 1882 sont en fait des programmes d'inspiration spiritualiste. Au moins trois raisons à cela. D'une part, l'influence de Ferdinand Buisson lui-même, spiritualiste appartenant à la mouvance protestante qui entoure Jules Ferry. Jules Ferry d'autre part qui est intimement convaincu que les progrès en général, et ceux de l'instruction publique en particulier, feront mourir les religions et qu'il n'est donc pas nécessaire de leur faire violence. Ensuite, face à une France encore profondément catholique, les républicains n'ont pas encore de majorité pleinement stabilisée en 1881 (on vote tous les quatre ans et l'opposition monarchiste et conservatrice est encore très forte), et ils doivent veiller à ne froisser aucune conscience.

La mention des « devoirs envers Dieu » tombera progressivement en désuétude dans la pratique des enseignants. La Ligue de l'enseignement en demandera la suppression à deux reprises

lors de ses congrès

- Vœu émis (mais non adopté) au congrès de Caen en 1901 de la Ligue de l'enseignement pour la suppression des « Devoirs envers Dieu » dans les programmes: « ***Ce chapitre des devoirs envers Dieu, ce chapitre inutile, ouvre la porte à tous les fanatismes religieux ou antireligieux.*** »
- Vœu adopté au congrès de la Ligue de l'enseignement de 1905 à Biarritz, présence de Ferdinand Buisson, alors président de la Ligue: « ***Que les programmes soient révisés et les livres scolaires examinés en vue d'une conformité plus complète aux dispositions de la loi du 28 mars 1882, relative à la laïcité de l'enseignement primaire*** ».

Les devoirs envers Dieu disparaîtront des programmes du 23 février 1923

- **Programme du 23 février 1923**
- « *Lectures et entretiens sur les principales vertus individuelles (tempérance, amour du travail, sincérité, modestie, courage, tolérance, bonté, etc.) et sur les principaux devoirs de la vie sociale (la famille, la patrie)* ».

Mais, manifestement, le directeur de l'instruction primaire de l'époque, Paul Lapie, ne semble pas en avoir informé le ministre Léon Bérard qui n'était pas d'accord avec cette suppression. D'où une deuxième circulaire, le 20 juin 1923, qui rétablit la possibilité d'enseigner les devoirs envers Dieu avec ce commentaire pour le moins surprenant :

- **Programme du 20 juin 2023**
- **«** *On peut se demander… si, en négligeant de mentionner expressément les devoirs envers Dieu, les auteurs du nouveau programme n'ont pas abandonné l'attitude prise sur la question par les fondateurs de l'école laïque* ».

Les devoirs envers Dieu reviendront plus explicitement sous Vichy le 23 novembre 1940,

- **Programme de morale du 23 novembre 1940**:
- « *Entretiens familiers et lectures sur les principaux devoirs envers nous-mêmes, envers nos semblables (Famille et Patrie) et envers Dieu* ».

Avant de se voir remplacés le 13 mars 1941 par une formulation plus générale :

- **Programme de morale du 13 mars 1941**:
- "*Les valeurs spirituelles, la patrie, la civilisation chrétienne*".

Au total, il aura fallu attendre 1944-1945, plus de soixante ans après la loi Ferry, pour qu'il ne soit plus jamais question des devoirs envers Dieu dans les programmes de morale et d'instruction civique de l'école primaire ! Une très longue marche que tout le monde, ou presque, a oublié aujourd'hui…

C. La laïcisation des locaux scolaires

S'agissant de la deuxième étape de la laïcisation de l'école, à savoir la laïcisation des locaux scolaires, l'article 2 de la loi de mars 1882 prévoit que

> *« Les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants l'instruction religieuse en dehors des édifices scolaires ».*

En outre, parce que la laïcité n'est pas antireligieuse ou indifférente, les républicains de 1882 laissent subsister des aumôneries dans l'enseignement du second degré (dans ces établissements alors dotés d'internats, l'État se substitue ainsi aux familles), comme dans les prisons, les hôpitaux et les casernes, et ce, au nom de la liberté de pratiquer une religion dans des lieux limitant la mobilité des personnes. Cette possibilité d'implanter des aumôneries dans les établissements sera confirmée par la loi de séparation des Eglises et de l'Etat du 9 décembre 1905 et sera la seule exception concernant le financement des cultes, l'interdiction étant comme le sait, la règle :

> *Loi de séparation des Eglises et de l'Etat du 9 décembre 1905, article 2: « … Pourront toutefois être inscrites aux dits budgets les dépenses relatives aux services d'aumônerie et destinés à assurer le libre exercice des cultes dans les établissements publics tels que lycées, collèges, écoles, hospices, asiles et prisons ».*

D. La laïcisation du personnel de l'instruction primaire

La laïcisation du personnel, troisième étape de la laïcisation de l'école publique, est instaurée avec la loi du 30 octobre 1886 qui indique, dans son article 17 :

- **Loi René Goblet du 30 octobre 1886**
- « *Art. 17.- L'enseignement primaire est exclusivement confié à un personnel laïque.*
- *Art. 18.- Aucune nomination nouvelle, soit d'instituteur, soit d'institutrice congréganistes, ne sera faite dans les départements où fonctionnera depuis quatre ans une école normale, soit d'instituteurs, soit d'institutrices, en conformité avec l'article 1er de la loi du 9 août 1879. Pour les écoles de garçons, la substitution du personnel laïque au personnel congréganiste devra être complète dans le laps de cinq ans après la promulgation de la présente loi.* »

Qui se souvent que la mise en œuvre de cette loi prévoyait un délai de 5 ans pour les hommes et qu'aucun délai n'était fixé pour les femmes, les écoles normales d'institutrices, trop récentes, étant bien en peine de fournir les institutrices laïques nécessaires ? On verra donc encore longtemps, jusqu'à la fin du XIXe siècle et dans quelques villages, des religieuses enseigner dans nos écoles primaires publiques laïques de filles. Là encore, pragmatisme et progressivité.

E. Enfin, quatrième étape de la laïcisation de l'école, le législateur a été conduit dans l'article 1er de la loi du 15 mars 2004 à dire le droit pour ce qui concerne les élèves :

> *« Dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit. Le règlement intérieur rappelle que la mise en œuvre d'une procédure disciplinaire est précédée d'un dialogue avec l'élève. »*

Cette loi vise à rendre compatible la reconnaissance récente des droits des élèves dans l'enceinte des établissements (art. 10 de la loi d'orientation de 1989) avec leur devoir de neutralité. Elle rééquilibre ainsi les droits et devoirs des élèves et ceux des personnels. Cette loi est bien une loi de liberté avant d'être une loi d'interdiction, la liberté d'être reconnu uniquement comme élève quand on est scolarisé dans un établissement public, et comme le dit l'article 6 de la Charte de la laïcité, une liberté qui permet aux élèves de se forger leur personnalité, d'exercer leur libre arbitre, de faire l'apprentissage de la citoyenneté et de ne subir aucune pression dans l'enceinte scolaire.

Conclusion

En conclusion, oui bien sûr il faut enseigner l'histoire de l'éducation et revenir aux textes fondateurs. Concernant la laïcité, l'intérêt de ces rappels historiques est de montrer que la République laïque n'a jamais été l'ennemie des religions, mais qu'elle les a toujours tenu à distance. En réalité, la séparation n'a jamais été brutale, et c'est l'esprit de conciliation qui a toujours guidé les décisions et qui a permis l'adhésion progressive de la population. Encore une fois, qui le sait encore aujourd'hui ?

Le rappel de ces moments fondateurs de notre laïcité est également de montrer que des conceptions divergentes de la laïcité se sont toujours affrontées dans le camp républicain en 1882, en 1905, en 2004, et encore aujourd'hui. On l'a vu en rappelant les débats parlementaires de 1882. En 1905 aussi, les républicains étaient profondément divisés sur cette question : il y avait ceux (Maurice Allard) qui étaient antireligieux et qui voulaient moins une séparation des Eglises et de l'Etat qu'une suppression des Eglises par l'Etat. Il y avait ceux (Emile Combes) qui voulaient républicaniser le catholicisme et qui voulaient en conséquence une loi de séparation de l'église catholique française avec Rome. Il y avait ceux, autour de Ferdinand Buisson, président de la commission parlementaire, à l'époque président de la Libre Pensée et président de la Ligue de l'enseignement qui voulaient faire rentrer l'Eglise dans le droit commun associatif de 1901, avec des associations gérées démocratiquement sans statut spécial, position impossible pour des catholiques très attachés au pouvoir des clercs et du pape. Et enfin il y avait la position portée par Aristide Briand et Jean Jaurès, respectueuse des religions, qui aboutit à un régime de séparation qui reconnaît donc la spécificité des religions.

Le pari était qu'en donnant la liberté à tous, y compris bien sûr à l'église catholique, on finirait par faire accepter la laïcité et les principes républicains. Une séparation pacificatrice en quelque sorte. La méthode, fermeté quant aux principes (la république a tenu bon face aux prétentions cléricales de choisir les « bons » et les « mauvais » manuels scolaires), et pragmatisme dans la mise en œuvre, a bien fonctionné et le pari pacificateur a été gagné avec les religions catholiques, protestantes et juives, même s'il faut rester vigilant (et donc ferme sur les principes) quand on observe les tentatives récentes de certains intégristes de faire passer des principes religieux avant les lois de la République (remise en cause de l'enseignement de l'évolution en histoire, de l'IVG, du mariage pour tous, de la primauté de la loi sur la confession...).

Si nous restons fidèles à notre histoire, si nous savons faire preuve de pédagogie et d'esprit de dialogue, alors nous pouvons être optimistes quant à la compréhension par nos concitoyens de confession musulmane de ce qu'est la séparation du pouvoir religieux et du pouvoir temporel, principe déjà largement admis et compris par la grande majorité d'entre eux. Mais aux intégristes qui, parmi eux, refusent encore les lois de la république il faut répondre par la fermeté et combattre sans faiblesse, comme on a su le faire en d'autres temps et pour d'autres religions, toute pression qui s'exercerait sur notre école et nos institutions, à commencer par des contestation sur les programmes scolaires qui ne sont pas négociables.

Nous devons rester fidèles à cet esprit pacificateur légué par notre histoire, fait tout à la fois de dialogue et de fermeté, en mémoire du professeur Samuel Paty, un an après le crime barbare dont il a été victime.

Thème 3 : Pourquoi et comment associer les musées d'Arts et traditions populaires et les écomusées au Réseau du patrimoine éducatif ?

Michel Mieussens, Président de l'association des amis du musée national de l'éducation, des musées des musées de l'école et du patrimoine éducatif

1- L'engagement des acteurs économiques et politiques va permettre de créer à Elbeuf une École professionnelle manufacturière. Comment le Musée du textile d'Elbeuf peut-il présenter dans une exposition permanente le cheminement de la commission chargée de mettre en œuvre ce projet ?

2- L'enseignement technique et professionnel en France : Les Écoles Pratiques de Commerce et d'Industrie (E.P.C.I.) sont une réponse apportée à une forte demande d'emplois qualifiés dans les secteurs industriel et commercial.

3- Regard sur l'activité industrielle en France à la fin de la décennie 1920 : La construction du paquebot « Normandie » (1930-1935)

Extrait de la couverture du livre L'école d'État conquiert la France, Jean-Michel Chapoulie (Auteur)

1- L'engagement des acteurs économiques et politiques va permettre de créer à Elbeuf une École professionnelle manufacturière.

Comment le Musée du textile d'Elbeuf peut-il présenter dans une exposition permanente le cheminement de la commission chargée de mettre en œuvre ce projet ?

1-1 - La Fabrique des savoirs, aménagée par la Métropole de Rouen à Elbeuf, comprend un Musée qui rappelle que la Normandie a été l'une des principales régions textiles de France.

«A Elbeuf, les premières traces d'activité de drapiers apparaissent à la fin du XVe siècle, et une manufacture royale y est fondée à la fin du XVIIe siècle. En 1871, l'arrivée d'Alsaciens fuyant l'annexion de leur région par l'Allemagne y entraîne l'implantation de nombreux industriels qui installent leurs vastes usines mécanisées au sud de la ville. Parmi eux figure la famille Blin.»[107]

De 1880 à 1885, l'industrie drapière d'Elbeuf connaît cinq années terribles : le nombre de manufactures passe de 547 à 166 et, par voie de conséquence, la population passe de 20 000 à 14 000. Le député Lucien Dautresme[108] personnage politique de très haut niveau, fondateur de journal, polytechnicien, futur ministre du commerce et de l'industrie a un diagnostic aux résonances actuelles (voir la note[109]).

107 https://lafabriquedessavoirs.fr/fr/la-fabrique-des-savoirs

108 Située sur la limite des deux agglomérations Elbeuf et Caudebec, une rue porte son nom.

109 Mieussens Michel , Voyage «d'espionnage » pédagogique en Allemagne en 1885, pour créer à Elbeuf une école manufacturière à Rouen https://cths.fr/ed/edition.php?id=5463 – 2010
Article ci-dessus réalisé dans le cadre d'une étude longue, sur Les établissements d'enseignement technique des départements français entre 1789 et 1940, menée sous la direction du Service d'Histoire de l'Éducation (SHE) de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)

Très vite à Elbeuf, c'est-à-dire en 1883, on s'oriente vers l'idée de créer une école industrielle de jour et non du soir.

1-2 - Présentation du projet :

Le projet consiste à valoriser dans ce Musée elbeuvien installé dans les bâtiments de l'ancienne la manufacture drapière Blin et Blin, l'enseignement professionnel mis en place durant la deuxième moitié du XIXe siècle par :

• La Société industrielle d'Elbeuf, création originale, qui dispensera à partir de 1859 des cours du soir très suivis par les ouvriers et les employés. Ils en tirent un perfectionnement professionnel.

• La Chambre de Commerce et d'Industrie, la Mairie, la Société industrielle d'Elbeuf et le député de la circonscription, unis pour créer à Elbeuf un enseignement professionnel en école.

Dans la ligne de force de la pédagogie de la future école, le rapport présenté par Lucien Dautresme au préfet insiste sur la place du dessin « langage universel de la technologie industrielle » et celle de la chimie du teinturier. En outre, on souhaite un important musée des textiles ou des modèles « comme aide naturelles du dessinateur et du tisseur » comme à Mulhouse, Verviers et Krefeld.

Le 3 octobre 1877, l'École professionnelle manufacturière, installée dans l'ancienne fabrique de draps au 34 rue de Caudebec, accueillera la première promotion d'élèves.

Cette école rejoindra en 1900 le réseau des Écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI), placé sous la tutelle du ministère du commerce et de l'industrie depuis 1892.[110] [111]

110 Des Écoles pour les enfants du peuple en Normandie – Écoles primaires supérieures et cours complémentaires 1833-1960, ouvrage collectif sous la direction d'Yves Marion et préfacé par Mona Ozouf - Éditions OREP 441 pages - octobre 2023 Notice : Elbeuf-sur-Seine pages 342 à 351

111 https://www.amisdesmuseesdelecole.fr/epci/

2- L'enseignement technique et professionnel en France.

Cet enseignement technique en école construit de la fin du XIXe et au XXe siècle est fondé sur le modèle de l'apprentissage méthodique et complet visant à former le producteur, l'homme et le citoyen. Cette formation sera aussi détachée des spécificités locales pour être transmissible.

Création des Écoles Pratiques de Commerce et d'Industrie (E.P.C.I.)[112]

Les écoles pratiques de commerce et d'industrie ont été créées par la loi du 26 janvier 1892, à l'effet de former des employés de commerce et des ouvriers habiles et instruits.

Antérieurement à cette loi, les pouvoirs publics s'étaient déjà préoccupés de remédier à la décadence de l'apprentissage et d'orienter les enfants vers les carrières industrielles et commerciales. La loi du 11 décembre 1880 avait créé les « écoles manuelles d'apprentissage », à l'effet de « développer chez les jeunes gens qui se destinent aux professions manuelles la dextérité nécessaire et les connaissances techniques », et le décret du 17 mars 1883 avait placé ces écoles sous la double autorité du ministre de l'instruction publique et du ministre du commerce et de l'industrie. C'est ce qu'on a appelé le régime du condommium ; il fonctionna jusqu'en 1892.

Cette organisation provoqua bientôt de vives critiques. D'une part, les écoles manuelles d'apprentissage avaient seulement pour objet de préparer à l'apprentissage, et non à l'exercice d'une profession, de telle sorte qu'elles ne répondaient qu'imparfaitement aux besoins du commerce et de l'industrie. D'autre part, le régime du condominium avait pour effet de laisser ces écoles sans direction, ou, ce qui est pis, tiraillées entre deux directions souvent opposées, et il suscitait ainsi des conflits qui paralysaient leur développement.

Une réforme s'imposait. Elle fut réalisée par la loi de finances du 26 janvier 1892, dont l'article 69 est ainsi conçu : « Les écoles primaires supérieures professionnelles, dont l'enseignement est principalement industriel ou commercial, relèveront à l'avenir du ministère du commerce, de l'industrie et des colonies, auquel elles seront transférées par décret, et prendront le nom d'Écoles pratiques de commerce et d'industrie.

Les effectifs [113]

En 1905 :

- 55 écoles pratiques avec 11 183 élèves,
- 221 écoles primaires supérieures avec 26 930 élèves

En 1925 :

Le nombre le nombre EPCI est multiplié 2,5 et le nombre d'élèves par 2.7.

Sur les 90 départements que comptent la France en 1925, 58 disposent d'EPCI.

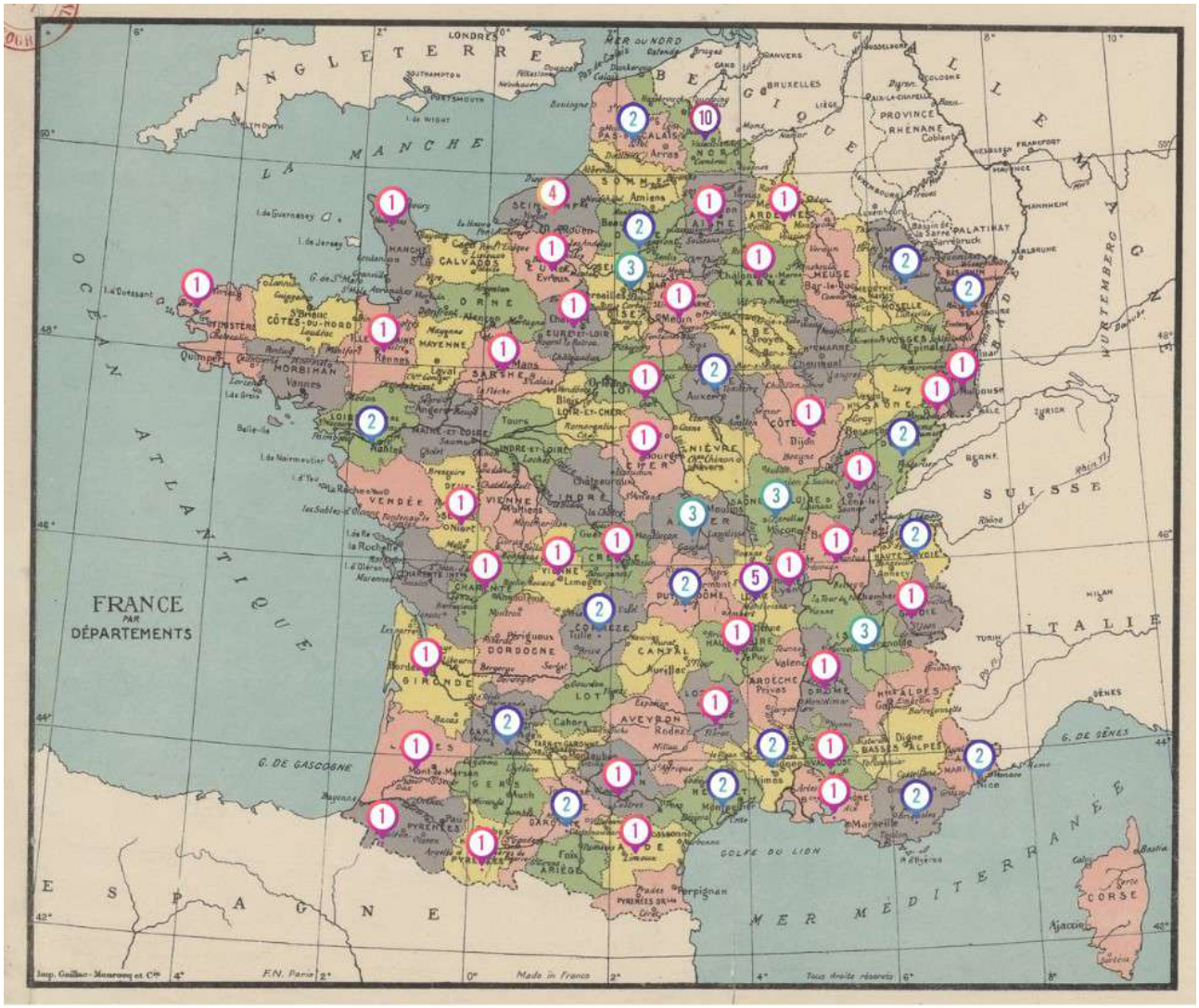
Nombre d'établissements	**140**

112 Source : Pratiques de commerce et d'industrie (écoles), dictionnaire Ferdinand Buisson
113 Source : Actes du Congrès international de l'enseignement technique agricole et ménager Charleroi les 17 et 18 mai 1925 pages 1057 à 1075

Sections préparatoires (mise à niveau)	**747 élèves**
Sections industrielles	**20 030 élèves**
Sections commerciales	**6 654 élèves**
Arts appliqués	**940 élèves**
Sections hôtellerie	**566 élèves**
Sections ménagères	**204 élèves**
Classes préparatoires à l'entrée dans les 7 Écoles nationales des Arts et Métiers	**1 176 étudiants**
Totaux	**30 317 élèves**

Carte interactive des Écoles Pratiques de Commerce et d'Industrie – 1925

Cliquez sur l'image ci-dessous pour accéder à la version interactive de cette carte. Les chiffres indiquent le nombre de villes disposant d'EPCI. Un clic sur le chiffre permet d'en visualiser la liste.



Carte des Écoles pratiques de commerce et d'industrie 1925. Version interactive sur le site des amis des musées de l'école.

Légende :

- Chiffre dans le cercle : ville(s) dans le département ayant une ou des Écoles pratiques
- EPCI : Écoles pratiques de commerce et d'industrie
- EPI : Écoles pratiques d'industrie
- Sect prep : classe de mise à niveau
- prép. AM classes préparatoires d'entrée dans les Écoles nationales des Arts et Métiers

Préparation aux métiers :

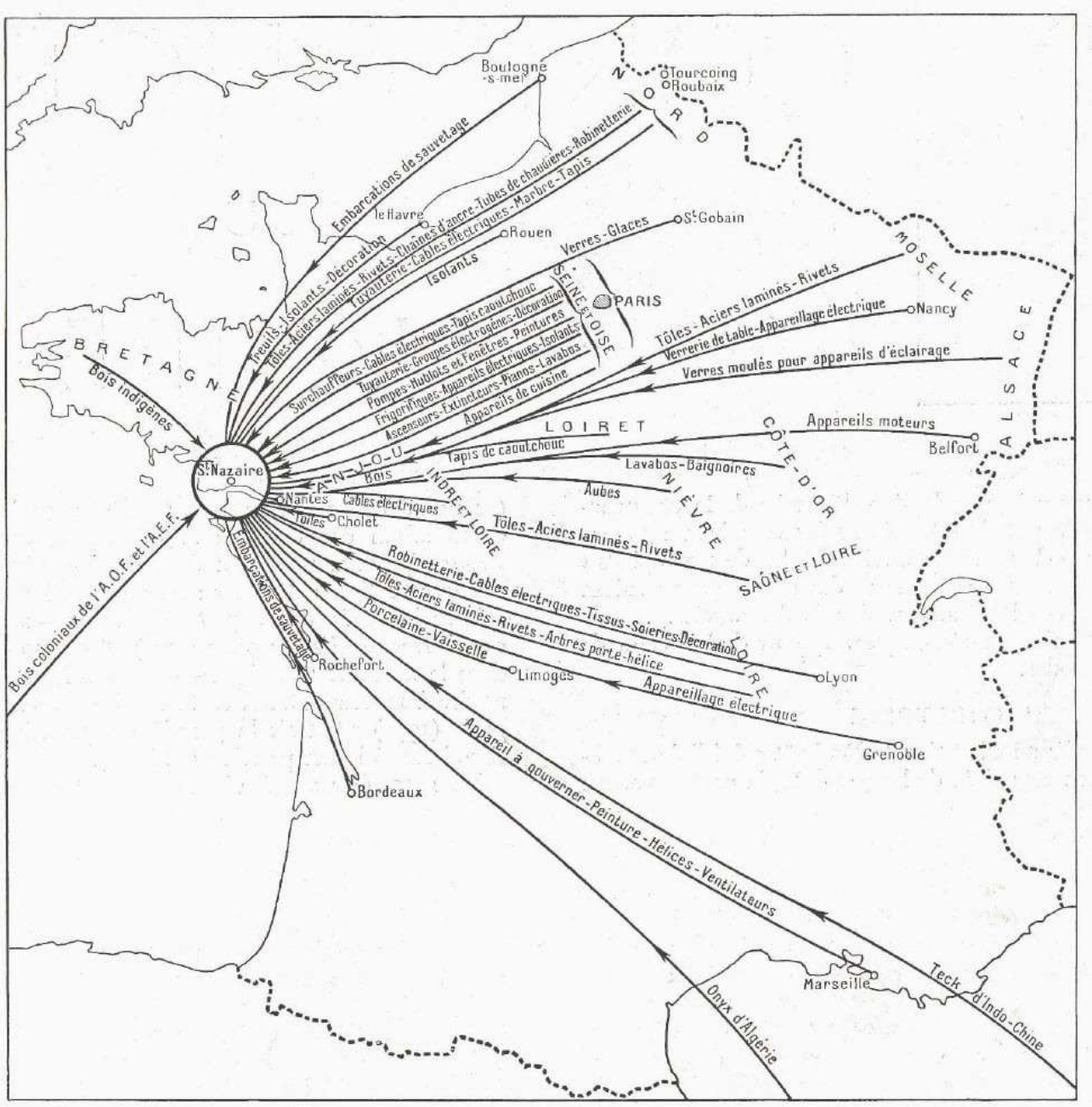
Les EPCI préparent aux métiers de l'alimentation (1), du bâtiment et du génie civil (22), des constructions mécaniques et électriques (16), habillement (19), hôtellerie (10), Livre (14), d'art (15), du textile (22), du transport (4) et du commerce (9).

- **Alimentation** : tonnellerie
- **Bâtiment, génie civil** : Ameublement, céramique, ciment armé, couverture, ébénisterie, escalier -ferblanterie, plomberie, zinguerie – ferronnerie, gravure sur bois, maçonnerie, marbrerie, menuiserie, menuiserie en siège, métrage, pose papiers peints, peinture en bâtiment, peinture en décor, sculpture sur bois, sculpture sur pierre – serrurerie, serrurerie d'art – taille de pierres, -tapissier, garnisseur- tournage sur bois ;
- **Constructions mécaniques et électriques** : ajustage -ajustage de précision mécanique de précision, outilleur – ajusteur mécanicien, chaudronnerie, fonderie, forge, machines-outils (fraiseurs, raboteurs etc.), mécanique appliquée à l'agriculture, modelage mécanique, montage, moulage, soudure autogène, tournage sur métaux, traçage (chaudronnerie), électricité appliquée à l'agriculture, radiotélégraphie,
- Habillement : cordonnerie (cousu-main), cordonnerie cousu-machine), coupe et patronage (cordonnerie), ganterie, peigne (dessin, gravure, découpage et cannelage), tailleurs sur mesure, broderie (blanche, d'ameublement, sur or), chapellerie, confection (dame, homme, enfant), corset, couture (genre flou, genre tailleur), culotte, gilet, dentelle, lingerie, mode, tricot.
- **Hôtellerie** : différents emplois de l'industrie hôtelière, service de l'hôtel (cuisine, salle et cave), comptabilité, direction, gérance, surveillance, caisse, économat, maître d'hôtel.
- **Livre** : clicherie, galvanoplastie, dorure sur cuir, imprimerie, lithographie (impression, dessin gravure, écriture), photogravure, reliure, taille douce (impression, gravure), typographie (fonderie, impression, composition)
- **Métiers d'art** : bijouterie, ciselure, dessin appliqué, dessin appliqué à l'ameublement, dorure, figurines, fleurs, gravure sur acier, gravure en bijoux et vaisselle, gravure sur lino, etc., laque, modelage, orfèvrerie, tabletterie, tournage sur métaux, plâtre, ivoire.
- **Professions diverses** : agriculture, armurerie (équipe, monture, bascule), coutellerie (ajustage et tournage), éducation ménagère, horlogerie, infirmerie, lunette et optique, photographie, viticulture.
- **Textile** : bonneterie, chimie, dessin(ruban), dessin (tissus), dessin (dentelles), échantillonnage (draperie), échantillonnage (tissus), emplois techniques de tissage mécanique, cardage mécanique, cardage et filature (draperie), filature de coton, filature de laine, fabrication de tresse et lacets, gareur (tissage), impression sur étoffe, lisage-piquage, mise en carte et montage (dentelle mécanique), passementerie, peignage, rentrage, teinture, tissage,
- **Transports** : carrosserie automobile, charronnerie, construction de navire, mécanicien automobile.

- **Commerce** : comptabilité, banque, etc., administration, secrétariat, sténodactylographie, langue anglaise, lange allemande, lange espagnole, langue italienne.

Les horaires d'enseignement sont présentés sur le site des amis des musées de l'école [114]

3- Regard sur l'activité industrielle en France à la fin de la décennie 1920 : La construction du paquebot « Normandie » (1930-1935)



Quérant Olivier. Une synthèse des activités nationales.in : L'Illustration juin 1935, n° 4813 bis Hors série « Normandie » le nouveau paquebot de la Compagnie Générale transatlantique chef d'œuvre de la technique et de l'art français, pp. I

114 https://www.amisdesmuseesdelecole.fr/epci/

Complément : La laine brute tirée de 7 000 moutons est expédiée des ports d'Alger, de Casablanca et des plaines de Provence vers Beauvais, Roubaix et Tourcoing, via Marseille, Bordeaux et Paris, pour confectionner moquettes, plaids et couvertures.

Brève bibliographie

- Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, Les collèges du peuple – L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République– 1992- 544 pages- Edition du CNRS
- Claude Hui, L'AFDET et l'enseignement technique, 1902- 2002 : une histoire partagée– 511 pages Collection AFDEP études- 2019
- Michel Mieussens, Les débuts de l'enseignement public industriel de garçons à Rouen 1847 -1924 ou comment répondre à Rouen à une forte demande d'emplois qualifiés dans le secteur industriel, dés le milieu de la seconde moitié du XIXe siècle ? pages 23 à 41 Bulletin de la Société libre d'émulation de la Seine-Maritime2010-2011
- Michel Mieussens, La vie scolaire à l'École Pratique d'Industrie de garçons de Rouen (EPI)

Thème 3 : Pourquoi et comment associer les musées d'Arts et traditions populaires et les écomusées au Réseau du patrimoine éducatif ?

Bruno Douville, **Administrateur de l'association des amis du musée national de l'éducation, des musées des musées de l'école et du patrimoine éducatif**

Donner accès aux collections des musées techniques, des musées de l'école et du patrimoine éducatif.
Depuis 2018, le réseau Rémut et l'Amnépe travaillent sur le projet LIL qui vise à proposer aux musées des deux structures un logiciel d'inventaire de leur collection en ligne.
Depuis 2021, ce travail est suspendu par manque de ressources humaines et financières.
Déployer le réseau des musées de l'école. Leur donner les moyens de partager leur expertise en histoire de l'éducation.

Photographie d'une des réserves du Musée national de l'Éducation

La première rencontre francophone des musées de l'école

Les conclusions de la première rencontre francophone des musées de l'école[115] portaient notamment sur la nécessité de mettre en réseau les structures impliquées dans la conservation et la présentation au public du patrimoine éducatif.

Collaboration interne et mise en réseau avec les partenaires

La collaboration et la mise en réseau concernent en premier lieu les relations inter-musées. Leur activité est fonction de la configuration de leur territorialisation, de leur histoire singulière dans la grande Histoire de l'école et de l'évolution de la société. Pour faire face à leur précarité et à leur isolement, les musées d'école s'inscrivent dans les schémas touristiques des territoires (circuits, visites guidées), proposent des activités répondant aux attentes locales (Journées du patrimoine, accueil de groupes scolaires, etc.).

Leurs besoins se portent d'abord sur le choix et la mise en place d'outils de travail communs, qui se font par étapes et en fonction de divers partenariats institutionnels de

115 La première rencontre francophone des musées de l'école a été organisée les 12 et 13 novembre 2016 à Rouen. Elle a été à l'origine de la création de l'AMNEPE (Amis du musée national de l'éducation, des musées de l'école et du patrimoine éducatif).

soutien : depuis la liste de diffusion interne en passant par un annuaire-répertoire des structures (type fiche d'inventaire), jusqu'au portail spécifique. C'est à une construction progressive qu'il faut procéder de manière pragmatique et réaliste. Le souhait de porter des projets en commun a également été formulé.

La question de la formation et de la professionnalisation mériterait l'organisation de journées professionnelles (à laquelle le Munaé pourrait participer en apportant son expertise) autour de divers thèmes, comme la conservation (aspect curatif et préventif), la médiation et la muséographie, afin de répondre de façon pratique à des problématiques quotidiennes. Ici, il faudrait s'appuyer sur des réseaux existants tels que le RéMUT ou la FEMS. L'idée d'un site internet des musées alimenté par les musées eux-mêmes, en partenariat avec Réseau Canopé et son maillage territorial (qui participe à la formation des enseignants), et avec les ÉSPÉ pourrait être un objectif à moyen et long terme.

Le lien avec les universitaires et la recherche est aussi un point central à développer à partir des universités de proximité, des ÉSPÉ, de l'IFÉ et des contacts existants.

Un catalogue et des outils communs pour conserver et partager

L'utilisation d'outils divers de catalogage et l'informatisation documentaire entreprise depuis une quinzaine d'années, sans concertation ou mutualisation, rendent techniquement, financièrement et humainement complexe le travail en réseau pourtant souhaité.

L'urgence est d'établir un inventaire des pratiques et d'identifier les outils les plus efficaces pour créer un catalogage partagé, tout en évaluant les coûts financiers, humains et en formation que leur mise en place engendrerait.

La nécessité est donc, dans un premier temps, de répertorier les ressources du patrimoine éducatif, les pages web, les sitographies thématiques et bibliographies sélectives afin de mettre en place, dans un second temps et à terme, un véritable portail.

La création du site des amis des musées de l'école en 2017 répond à cette demande de mise en réseau des musées de l'école.

- Ce site propose un annuaire des musées de l'école sous forme d'une carte interactive et de fiches de descriptives des musées.
- Il est le relais des actualités du Musée national de l'Éducation et des musées de l'école[116].
- Il diffuse des fiches de lecture, des publications, des analyses de documents liés à notre patrimoine éducatif.

116 On entend par musée de l'école, toute structure (musée, éco-musée, collectivité, association) disposant d'une collection liée au patrimoine éducatif qu'elle soit ou non ouverte au public.

- Il permet l'envoi d'une lettre d'informations aux personnes souhaitant suivre les actualités des musées de l'école.
- En outre, des particuliers peuvent y déposer des propositions de dons de documents ou d'objets à destination des musées.

Cependant le besoin d'un catalogage commun partagé n'a pas été satisfait à ce jour.

Interopérabilité

L'interopérabilité est un concept qui vise à garantir la compatibilité et la cohérence des informations entre différents systèmes. Les structures muséales restent libres de choisir leur système de catalogage mais les données peuvent être interrogées à partir d'autres systèmes compatibles, notamment à partir d'un portail commun.

Ce réseau de données facilite l'accès, la recherche et l'échange d'informations entre les bibliothèques, les musées, les archives et autres institutions culturelles et scientifiques, universités, INSPÉ[117] et IFÉ[118]. Il ouvre au grand public un accès à la richesse de notre patrimoine éducatif.

Le projet LIL (Logiciel d'Inventaire Libre) : pour donner accès aux collections du patrimoine des musées techniques et des musées de l'école et du patrimoine éducatif.

Il est fondamental que ce patrimoine inestimable puisse être porté à la connaissance du plus large public. Il doit par ailleurs être accessible aux enseignants, aux chercheurs et aux historiens afin qu'ils puissent en exploiter les ressources.

Pour cela, les musées doivent être en mesure de tenir un inventaire numérique de leurs collections et de pouvoir en diffuser tout ou partie sur l'internet.

Le projet LIL consiste à accompagner les structures muséales de nos réseaux respectifs dans cette démarche : de la sensibilisation, à la mise en œuvre, en passant par le choix de la solution technique, l'accompagnement des équipes, et la maintenance.

Les porteurs du projet

Les porteurs du projet sont :

- **RéMuT**, le Réseau des Musées et collections Techniques. RéMUT répond à la mission confiée au Conservatoire national des arts et métiers et à son musée de fédérer les musées techniques sur le territoire national, afin de mieux répondre à leurs besoins spécifiques, de contribuer à une meilleure diffusion et à un plus grand partage de la culture scientifique et technique. Il réunit donc les établissements à but non lucratif conservant et valorisant des collections techniques. Cette mission résulte de la volonté politique de réaffirmer la culture scientifique, technique et industrielle comme une composante essentielle de la culture. Elle répond aussi au constat déjà

117 Institut national supérieur du professorat et de l'éducation : En France, un institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé) est une composante d'une université, qui met en œuvre la formation des enseignants du primaire et du secondaire et des conseillers principaux d'éducation.

118 L'Institut français de l'Éducation : Organisme national qui se situe à l'interface entre les recherches, l'action et la décision en éducation. Participant au dialogue entre sciences et société, sa mission est de favoriser la circulation des savoirs et l'articulation des pratiques professionnelles avec l'objectif d'accompagner les acteurs dans l'amélioration et la transformation du système éducatif. Source IFÉ https://ife.ens-lyon.fr/

ancien du manque de représentativité et de visibilité des structures patrimoniales dans les domaines techniques. Ces dernières représentent pourtant une offre nombreuse sur le territoire, le plus souvent fortement ancrées dans l'histoire économique et sociale locale.

- **l'Amnépe**, amis du musée national de l'Éducation, des musées de l'école et du patrimoine éducatif. L'Amnépe anime aux côtés du musée national de l'Éducation, le réseau des musées de l'école (musées de l'école, écomusées, classes reconstituées, …).

Au-delà d'un simple échange d'expérience, ce rapprochement entre nos deux réseaux procède d'une volonté partagée de coopération, de mutualisation et d'entraide, objectifs premiers qui guident la constitution de nos réseaux respectifs.

Ce partenariat représente concerne plus de 600 structures muséales, publiques et privées, réparties sur l'ensemble du territoire.

Le projet était piloté par Isabelle Proux alors chargée du pilotage du réseau Rémut et par Bruno Douville, responsable du site internet de l'Amnépe.

Périmètre du projet

Les musées représentés par les deux réseaux sont aussi bien publics que privés (associations, fondations, musées d'entreprises, etc.), et leurs collections labellisées "Musées de France" ou non. Les collections couvrent une grande diversité de thématiques et représentent un patrimoine très riche.

Le constat initial

Nous avons réalisé une enquête auprès des membres des deux réseaux, et pour les participants :

- 70%[119] ne disposent pas d'un inventaire numérique leur permettant de présenter leurs collections au public en ligne.
- 30%[120] ne disposent encore d'aucun inventaire numérique de leurs collections.

Les raisons le plus souvent invoquées sont notamment :

- le manque de ressources humaines et financières
- le besoin de formation
- le manque d'intérêt

Les objectifs

S'appuyant sur ce constat, notre projet a pour ambition d'offrir une réponse globale aux structures concernées : de l'inventaire informatisé à la valorisation en ligne des collections.

- sensibilisation à la nécessité d'un inventaire numérique,
- méthodologie pour sa mise en œuvre,
- proposition d'une solution logicielle compatible avec les ressources humaines et financières dont disposent les petites structures :

119 Sondage réalisé auprès des musées concernés en novembre / décembre 2018.
120 Idem

- Elle devra être adaptée aux différents types de collections et compatible avec les normes en vigueur (notamment avec celles des Musées de France).
- Elle devra être simple d'usage car nombre de nos structures sont gérées par des bénévoles.
- Elle devra permettre l'importation éventuelle des données déjà saisies avec des logiciels tableurs.
- Elle devra offrir un accès ergonomique et simplifié pour le grand public.
- Elle devra permettre une interopérabilité des inventaires qui pourront être interrogés sur un portail commun.

Une solution de type 'Logiciel sous licence libre' nous semble pouvoir mieux répondre à ces problématiques.

Fonctionnalités du logiciel recherché

- Logiciel d'inventaire utilisable soit en unitaire soit en plate-forme (gestion mutualisée de plusieurs musées, multi-collections).
- Interopérable.
- Gestion inventaire complète : traitement inventaire, gestion prêts et dépôts, gestion restauration, conservation préventive, récolement.
- Catalogue des collections en ligne.
- Productions et publications d'expositions virtuelles.
- Génération de codes barres, QR codes pour localisation des collections (salles, réserves).
- Transfert des éventuelles données déjà inventoriées (issus de tableurs).

Afin de finaliser le cahier des charges fonctionnel du logiciel qui sera retenu, il sera proposé à un petit groupe de musées de tester la solution pendant une année. À l'issue de cette expérimentation des adaptations du logiciel seront demandées afin qu'il réponde au mieux aux besoins.

Les travaux du groupe de travail Rémut/Amnépe :

Nous avons procédé à un large état des lieux :

- Enquête auprès des musées
- Analyse des solutions techniques existantes sur le marché par un groupe d'experts.
- Évaluation des besoins de nos musées
- Recherche d'expériences similaires
- Entretien avec le "Réseau des Musées de Normandie" (Fabrique du Patrimoine) qui propose une solution similaire de mutualisation d'inventaire aux musées normands.

Réflexion sur un modèle économique

Les ressources de nos musées étant limitées financièrement, le coût de la solution mise en place devra être pris en charge par les structures de pilotage que sont l'Amnépe et Rémut. Ce projet doit donc bénéficier d'un soutien financier et humain pérenne, important au démarrage du projet. La participation financière des « petits » musées doit être réduite au minimum voire nulle.

Réflexion sur un modèle juridique

Après analyse des types d'organisations possibles, le modèle « association loi de 1901 » semble être le plus adapté pour piloter ce projet de par sa souplesse de fonctionnement.

Les fournisseurs de logiciels d'inventaire commerciaux pourraient voir dans notre projet une concurrence déloyale. La démarche devra donc être rigoureuse.

Accompagnement des musées

La fourniture d'un logiciel d'inventaire ne peut s'envisager que si elle s'accompagne d'une formation, d'une aide méthodologique, d'un accompagnement technique, d'une assistance informatique. Le projet doit prévoir des modules de formation à distance mais aussi des formations en présentiel notamment lors du démarrage de l'inventaire et lors de la migration des éventuelles données existantes.

Une solution technique ?

Il nous apparaît fondamental de choisir un logiciel libre pour pouvoir en maîtriser le fonctionnement, l'adaptation à nos besoins, la diffusion et limiter les couts de licence.

À l'issue de nos recherches et après avoir analysé les solutions disponibles sur le marché, nous avons découvert le logiciel **CollectiveAccess** qui semble convenir à nos besoins. Nous avons eu un entretien avec l'animatrice du musée AeroScopia de Toulouse qui a adopté ce produit. **CollectiveAccess,** d'origine nord-américaine est porté en France par la société **IdéesCulture**. Ce logiciel libre est donc sans licence annuelle. Il est déjà adopté par plusieurs musées. Nous bénéficierions de la mutualisation des développements : un développement informatique financé par un structure profite à toutes les autres. La société **IdéesCulture** peut héberger et maintenir la plate forme.

À la recherche de moyens humains et matériel

Afin de pouvoir commencer l'expérimentation de cette solution technique et avant de pouvoir entamer la phase de généralisation, nous avons besoin de financements et de ressources humaines.

- **Phase 1 :** Expérimentation pour un nombre très réduit de musées sur une plateforme basique. Définition précise du cahier des charges technique. Construction des premiers modules de formation à la notion d'inventaire (pourquoi, méthodologie).
- **Phase 2** : adaptation de la plateforme selon le cahier des charges. Ouverture à quelques musées supplémentaires. Construction des modules de formation et d'assistance à distance.
- **Phase 3** : montée en charge progressive.

Pendant les deux premières phases les coûts porteront sur les adaptations de la plateforme à nos besoins, sur l'accompagnement des musées, l'assistance, la maintenance et l'hébergement de l'application, le pilotage et le suivi du projet.

À partir de la troisième année les coûts d'adaptation du logiciel devraient être réduits. Cependant l'accompagnement des musées, l'assistance, la maintenance et l'hébergement de l'application seront à financer tout au long de la montée en charge du projet.

L'impasse

Même s'il paraît essentiel aux yeux de tous, le projet LIL mené par le réseau Rémut et le réseau des amis des musés de l'école (Amnépe) est avancé sur un certain nombre de points mais se trouve maintenant dans l'impasse[121].

Sa mise en œuvre nécessite un financement important au démarrage, ce financement doit se pérenniser par la suite. Il nécessite en outre un minimum de ressources humaines permanentes (formation, suivi et accompagnement des musées) dont nous ne bénéficions pas actuellement au niveau de nos structures de pilotage.

Pérenniser les ressources humaines et matérielles des musées de l'école

La généralisation de l'enseignement de l'histoire de l'éducation dans le cursus de formation des maîtres en liaison avec le Musée National de l'Éducation et les musées de l'école permettrait de renforcer le rôle de ces structures muséales au bénéfice des futurs professeurs et des chercheurs en sciences de l'éducation.

Connaître l'histoire de l'éducation est essentiel pour les futurs enseignants afin de comprendre les évolutions qui ont façonné l'éducation au fil du temps. Cela leur donne une perspective plus large sur les méthodes et les approches pédagogiques qui ont été utilisées dans le passé, afin de les aider à développer leur propre pratique et à améliorer leurs compétences pédagogiques. On retrouve ici la devise de l'Amnépe lors de sa troisième rencontre des musées de l'école : « Interroger le patrimoine éducatif pour préparer l'avenir ».

En étudiant l'histoire de l'éducation, les futurs enseignants sont capables d'apprendre du passé, d'identifier les réussites et les échecs et de comprendre le contexte social, politique et culturel qui a façonné l'éducation. Ils peuvent ainsi mieux comprendre les enjeux actuels et de développer des stratégies pour répondre aux besoins des élèves.

Les musées, de par leur diversité et leur présence sur tout le territoire, peuvent servir de support à cet enseignement en coopération avec les universités et les INSPÉ[122]. Les musées accompagneraient les futurs maîtres dans la constitution de leur mémoire professionnel en lien avec certains aspects de l'histoire de l'éducation.

Cette démarche implique de donner au Musée national de l'éducation et aux musées de l'école les moyens financiers et humains pour conserver et valoriser les archives et les collections. Elle nécessite la coopération entre les acteurs de l'éducation, les musées et les universités pour coordonner le déroulé et le contenu de cette formation.

Elle nécessite que les catalogues des collections des musées soient disponibles et accessibles à tous. La création d'un portail unique rassemblant les catalogues des collections, disponible sur tout le territoire, renforcerait cette synergie. Les musées doivent donc avoir les moyens humains, matériels et de formation pour pouvoir effectuer leur inventaire sur des applications dont les données sont interopérables.

121 Le projet a connu des difficultés importantes d'avancement notamment dues à la crise sanitaire.
122 Cf note 3.

Cette dynamisation de l'action des musées permettraient probablement à ceux-ci de pouvoir rassembler autour d'eux de nouveaux bénévoles et de faire face au vieillissement de leurs membres actifs. Il sera d'ailleurs indispensable de leur proposer des formations spécifiques.

Le Musée national de l'Éducation serait, tout naturellement, la structure de pilotage de ce portail et de ce réseau, en lien avec l'Amnépe. Mais cela implique que de nouvelles missions, de nouveaux moyens, une nouvelle organisation soit confiés au Munaé afin qu'il puisse mettre en place et gérer ce dispositif.

Christian Gros, Maire de la ville de Monteux (Vaucluse)

Annie Jozéfiak Présidente de l'association « Musée de l'école d'autrefois »

Le Musée de l'école d'autrefois a été inauguré ce 7 septembre 2023 par Christian GROS, Maire de la ville de Monteux, et Annie JOZEFIAK, Présidente de l'Association du Musée, et en présence de Mireille SAUVAYRE-GAUDIN, adjointe déléguée aux affaires scolaires et à la culture, Philippe COLLET, adjoint délégué au patrimoine, Annie BEAUFOUR, Inspectrice de l'éducation nationale de la circonscription, Lucien STANZIONE, Sénateur de Vaucluse, Christiane SIRETA, Présidente de la Ligue de l'enseignement de Vaucluse, Bernard RACANIERE, Président de l'Union départementale des DDEN, de la représentante de l'association des Amis du Musée National de l'Éducation et du Patrimoine Éducatif, de tous nos adhérents, des correspondants de presse et de tous les amis de ce musée pas comme les autres.

Discours de M. Christian Gros, maire de Monteux

Une nouvelle page pour le Musée de l'école d'autrefois

Le Musée de l'école d'autrefois est né en 1998 de la volonté de quelques amis passionnés d'éducation, de culture et de patrimoine, désirant transmettre la mémoire de plus de deux siècles d'histoire de l'école.

Ce lieu chargé de souvenirs nous aide à mieux comprendre l'école publique d'antan, profondément ancrée dans les valeurs d'égalité, de fraternité et de laïcité et à regarder l'éducation et la pédagogie d'aujourd'hui avec un autre regard.

En mars 2022, nous avons accueilli ce musée à Monteux, dans les locaux rénovés et lumineux de la gare et en juillet 2023, en concertation avec la présidente de l'association, Annie Jozéfiak, et les membres du conseil d'administration, nous avons fait le choix de le municipaliser.

Cela signifie que l'association reste en charge de l'animation du musée et reste propriétaire des œuvres et du mobilier mais que la commune assure désormais le fonctionnement administratif du musée.

Nous tenons à remercier Annie Jozéfiak et l'ensemble des membres de l'association pour leur confiance et leur engagement ainsi que les services municipaux sans qui rien n'aurait été possible.

Nous sommes ravis que tous les Montiliens puissent à présent visiter gratuitement le musée en « visite libre » et que les établissements scolaires de la ville puissent en profiter et l'utiliser comme un véritable outil pédagogique.

Maintenant, l'objectif est de développer l'activité du musée en lien avec l'offre culturelle montilienne. Cela s'inscrit dans notre projet de tiers-lieu qui commence à voir le jour dans la Traversée des Arts avec l'installation de la Micro-Folie, de l'école de musique, de services municipaux et intercommunaux, etc.

Je remercie la présidente pour son engagement et son enthousiasme « contagieux » de promotion de l'histoire de l'éducation. Je réaffirme le besoin sociétal d'éducation et l'importance de « raconter l'histoire de l'école et de transmettre cette mémoire collective » et affirme ma volonté de voir rayonner ce Musée à Monteux et au-delà.

Qu'est-ce que le musée de l'école d'autrefois ?

Le Musée de l'école d'autrefois est un lieu de conservation et d'exposition mais aussi un lieu d'accueil, de rencontre, de partage entre les générations, entre les cultures. Il est un lieu de vie résolument tourné vers les valeurs d'égalité, de fraternité et de laïcité.

Une fois la porte du Musée de l'école d'autrefois franchie, vous serez immergé dans l'univers de « l'école d'avant ». Que de souvenirs ou que de surprises !

Ce musée fait suite à des années de recherche, de brocante, de recueil de dons de toute sorte constituant ce patrimoine scolaire ancien.

Nous sommes heureux que nos collections, constamment enrichies depuis 30 ans, soient présentées à un public toujours plus large et captivé. Nous remercions la municipalité de Monteux pour son accueil.

René Libert, fondateur de l'association "Musée de l'école d'autrefois" en 2004 et
Annie Jozéfiak, Présidente actuelle de l'association

Que découvrir dans le musée ?

Des trésors d'objets anciens de l'école d'antan et du temps passé mais aussi deux classes d'écoles reconstituées :

L'espace Jules Ferry, exposant des collections d'objets et du mobilier du XIXème siècle.

Vous pourrez déambuler à travers les rangées de pupitres, rentrer dans la peau d'un instituteur derrière le bureau magistral perché sur une estrade. Blouses noires ou grises d'écoliers, cartables de cuir ou de bois, meubles hauts et imposants en vieux chêne dévoilant dans leurs vitrines des bocaux d'animaux conservés dans le formol.

L'espace Jean Zay, classe des années 1940 à 1965

avec de nombreuses vitrines thématiques : buvards publicitaires, protège-cahiers, outils du maître, instruments de mesure, encriers et porte-plumes, …

Librement, au fil des minutes, vous plongerez en douceur dans le quotidien des petits écoliers qui, les doigts tâchés d'encre violette, se retrouvaient au coin, coiffés d'un bonnet d'âne pour n'avoir pas su tenir correctement leur porte-plume…

Les ateliers

Calligraphie

Visite rapide de l'espace Jean Zay du XX^{éme} siècle suivie d'un atelier de calligraphie grâce à la plume Sergent major et l'encre violette comme autrefois. C'est l'occasion de se plonger dans cette ambiance studieuse et de s'identifier aux écoliers des photos de classes d'antan.

Observation

Visite guidée approfondie et découverte des objets dans la classe Jules Ferry du XIXème siècle suivie d'une chasse aux objets dans cet espace.

Les animations de l'association "Musée de l'école d'autrefois"

Chaque 2ème mercredi du mois, à 15h, les bénévoles de l'association proposent des animations : épreuves de certificat d'études, atelier d'écriture/calligraphie, histoire d'objets incroyables présentation exceptionnelle de documents issus du fonds, etc.

Pour en savoir plus et réserver : musecole84@gmail.com

Retrouvez en vidéo la rétrospective 2023 des activités du musée présentée lors de l'assemblée générale de l'association.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS

Comité d'Histoire du Ministère de l'Éducation nationale

CHIMEN

AMNÉPE

Amis du Musée National de l'Éducation des Musées de l'École et du Patrimoine Éducatif

CANOPÉ MUNAÉ

LE MUSÉE NATIONAL DE L'ÉDUCATION

TROISIÈME RENCONTRE DES MUSÉES DE L'ÉCOLE

INTERROGER LE PATRIMOINE ÉDUCATIF POUR PRÉPARER L'AVENIR

Journée d'étude en région Provence-Alpes-Côte d'Azur
Samedi 23 octobre 2021 à Monteux (Vaucluse)

Avec le précieux soutien de la ville de MONTEUX

Thèmes des tables rondes

Quelles ARCHIVES du patrimoine éducatif doit-on conserver : objets, docum+ents, témoignages écrits, sonores, filmés... ? Comment les mettre en valeur et à la disposition de tous ?

Pourquoi et comment enseigner l'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION aux enfants, aux étudiants et plus largement aux citoyens ?

Pourquoi et comment ASSOCIER LES MUSÉES d'Arts et traditions populaires, les écomusées, le Musée des Arts et Métiers et le Réseau des musées techniques au Réseau du patrimoine éducatif ?

Les élèves et les professeurs du collège Jean Bouin de l'Isle-sur-la-Sorgue interpréteront le spectacle "FABLES hier et aujourd'hui", vendredi 22 octobre à 19h30.

Ce spectacle scolaire est labellisé dans le cadre des célébrations du 400e anniversaire de Jean de LA FONTAINE.

Salle de classe de 1930 - Musée de l'école rurale de Bothoa (22)

Le 14 juillet, scène de la Révolution française,1979 - Centre de vacances - Razay (37)

Voir la présentation de l'ouvrage - Bulletin de l'AMNÉPE N°14

Méthode Freinet : l'apprentissage de l'imprimerie. Journal scolaire. Réseau Canopé/coll.Munaé, in. n°1978.05290.1837

Atelier de modistes 1951. Centre d'apprentissage de Cenon (33).

Programme

MONTEUX (Vaucluse) - Salle des fêtes 34, rue des Hortensias

Vendredi 22 octobre 2021

- **À partir de 18 h** - Accueil des participants dans la Salle des fêtes de Monteux
- **19h30** - Spectacle « **Fables, hier et aujourd'hui** » présenté par des professeurs et élèves de la troupe des Bouin's du collège de L'Isle-sur-la-Sorgue
- **21h10** - Dîner dans un restaurant proche de la salle des fêtes

---

Samedi 23 octobre 2021

- **8h30 à 9h15** - Accueil Salle des fêtes de Monteux, 34, rue des Hortensias

Annie Jozefiak, présidente de l'association du Musée d'autrefois de l'Isle-sur -la-Sorgue, vice-présidente de l'AMNÉPE, accueillera les participants (distribution de badges).

RAPPEL : Le « pass sanitaire » est obligatoire pour les lieux culturels et de loisirs.

Espaces ouverts toute la journée :

⇨ Présentation de documents des musées de l'école et du patrimoine éducatif

⇨ Librairie et vente de publications et du logo du Réseau du patrimoine éducatif

⇨ Salle d'exposition « Mémoire d'école » proposée par le Musée de l'école d'autrefois

---

- **9h15 à 9h30 - Ouverture de la journée en présence de**

Jean-François Chanet,
Président du Comité d'histoire du ministère de l'Éducation nationale (CHIMEN)

Christian Gros, Maire de Monteux

Marie Brard, Directrice du Musée national de l'Éducation

Michel Mieussens, Président de l'AMNÉPE

- **9h30 à 11h - Table ronde 1**

Animatrice : Françoise Chapron, secrétaire de l'AMNÉPE

Quelles archives du patrimoine éducatif doit-on conserver : objets, documents, témoignages écrits, sonores, filmés... ?
Comment les mettre en valeur et à la disposition de tous ?

Marie Brard, directrice du Musée national de l'Éducation

Enrichies depuis la création du musée par le biais d'acquisitions et de dons, la collection du Munaé comporte aujourd'hui plus de 950.000 pièces relatives à l'histoire de l'éducation en France depuis le XVIe siècle. En tant que Musée de France, le Munaé doit respecter des procédures formalisées et collégiales en matière d'acquisition imposant l'avis préalable d'une commission consultative.

Dans le cadre de son nouveau projet scientifique et culturel, le musée interroge ses futurs axes d'enrichissement des collections qui peuvent évoluer au gré des projets, notamment les expositions temporaires et des collectes liées aux enjeux contemporains.

Laurent Carletti, archiviste aux Archives départementales du Vaucluse

La collecte des archives du patrimoine éducatif

Même si la loi impose le versement des archives des établissements scolaires, il est souvent nécessaire aux archivistes de mener une politique active pour récupérer ces fonds.

Un état des fonds du patrimoine éducatif en Vaucluse.

Valorisation : Comment le service éducatif des archives du Vaucluse utilise le patrimoine éducatif pour la mise en valeur des archives.

Nicolas Palluau, chercheur associé au laboratoire Mesopolhis UMR 7064 Aix-Marseille Université /comité scientifique du Pôle des archives de Jeunesse et de l'Éducation populaire (Pajep)

Les Archives de l'éducation populaire offrent le matériau historique nécessaire à la compréhension des enjeux pédagogiques et sociaux qui gouvernent un engagement associatif. Les traces écrites, matérielles et imagées de cette dynamique permettent aux éducateurs d'aujourd'hui de réfléchir à l'évolution de leur action. Exemple de fonds conservés et de valorisation.

Jean-Noël Luc, Comité d'histoire du ministère de l'Éducation nationale (CHIMEN).

Collecte d'archives orales relatives à l'enseignement : du chantier ancien et fécond au nouveau projet.

- **11h à 12h30 – Table ronde 2**

Animatrice : Annette Bon, administratrice de l'AMNÉPE

Pourquoi et comment enseigner l'histoire de l'éducation aux enfants, aux étudiants et plus largement aux citoyens ?

Jean-Noël Luc, Comité d'histoire du ministère de l'Éducation nationale (CHIMEN)

Coup d'œil sur la spécificité de l'histoire de l'éducation dans la recherche historique et sur la place très insuffisante dans les enseignements supérieurs.

Joëlle Alazard, Comité d'histoire du ministère de l'Éducation nationale (CHIMEN)

Passage en revue des programmes scolaires et des différentes possibilités d'enseigner l'histoire de l'éducation dans les classes ; réflexions sur la faible présence de ce thème dans les programmes, sur les choix qui ont été opérés et leurs conséquences sur la culture historique et citoyenne des élèves.

Jean-Paul Delahaye, qui fut directeur général de l'enseignement scolaire au Ministère de l'Éducation nationale

Connaître les textes qui ont permis la laïcisation de l'école et leur histoire pour que la laïcité soit mieux comprise et donc mieux transmise. Ce que Jules Ferry a fait par exemple est inconnu dans le meilleur des cas, ou fait l'objet de contresens historique dans le pire des cas.

- **12h30 à 14h** : **Repas pris sur place - Conférence de presse**

- **14h à 15h30 – Table ronde 3**

Animateur : Joseph Dion, vice-président de l'AMNÉPE

Pourquoi et comment associer les musées d'Arts et traditions populaires, les écomusées, le Musée des Arts et Métiers et le Réseau des Musées et collections Techniques (RéMuT), au Réseau du patrimoine éducatif ?

Introduction :

Répartition des Écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI + EPI + EPC avec les classes préparatoires d'entrée dans les Écoles nationales des Arts et Métiers) dans les départements métropolitains (Sources : Actes du Congrès international de l'enseignement technique agricole et ménager 1925 – Charleroi) par **Michel Mieussens**, président de l'AMNÉPE

Le Réseau des Musées Techniques (RéMuT) porté par le Conservatoire national des Arts et Métiers présenté par **Isabelle Proux**, responsable RéMuT

Marie-Laure Estignard, Directrice du Musée des Arts et Métiers à Paris

Pauline Corrias, Cheffe du service de la Conservation – Écomusée Creusot Montceau

L'Écomusée Creusot Montceau possède des fonds divers sur l'histoire de l'école et de l'éducation. Parmi eux, la bibliothèque de la Société des ingénieurs civils de France, véritable unicum en France, qui rassemble plus de 50 000 volumes et couvre près de 150 ans d'histoire des sciences et techniques. Ce fonds exceptionnel apparaît aujourd'hui comme le témoin des formations en sciences et techniques, et des grandes écoles françaises. Par ailleurs, l'important chantier des collections à venir sera aussi l'occasion de développer un nouveau partenariat avec la maison d'école de Montceau-les-Mines en vue de transférer les collections en trois dimensions (naturalia, instruments scientifiques, mobilier de classe, etc.) qui y sont actuellement conservées vers la nouvelle réserve.

Mireille Jacotin, Conservateur en chef du patrimoine, Responsable pôle Vie Publique, Musée des civilisations de l'Europe et de la Méditerranée (Mucem) Marseille

La question de l'école n'est pas centrale dans un musée de société généraliste comme le Mucem, bien que les savoirs, les apprentissages, les outils, les manuels et les faits de génération constituent des éléments spécifiques et bien identifiés parmi les thèmes et les collections du musée. En effet, les fonds comportent des planches, des manuels de langue, mais surtout des estampes qui permettent de rendre compte d'une imagerie populaire relative à l'école. Le Mucem, en tant que conservatoire d'objets traditionnels, constitue surtout un espace-ressource et participe à des apprentissages et formations contemporains : notamment, autour des savoirs agricoles en lien avec les lycées agricoles de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur, avec lequel le Mucem a développé ces dernières années, le projet Pôle agriculture et alimentation (PATREM).

- **15h30 à 15h45 - Conclusion de la journée et perspectives**

- **15h45 à 16h30 - Assemblée générale de l'AMNÉPE**

Nous remercions tout particulièrement nos partenaires :