



HAL
open science

L'enseignement de l'histoire de l'art à l'école secondaire sous la IIIe République française

Ying Zhou

► **To cite this version:**

Ying Zhou. L'enseignement de l'histoire de l'art à l'école secondaire sous la IIIe République française. Histoire. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I; Université des études internationales de Shanghai, 2021. Français. NNT : 2021PA01H002 . tel-03443692

HAL Id: tel-03443692

<https://theses.hal.science/tel-03443692>

Submitted on 23 Nov 2021

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

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

法国第三共和国时期中学的艺术史教学

Enseignement de l'histoire de l'art à l'école secondaire sous la III^e République française

Thèse de Doctorat

Préparée dans le cadre d'une cotutelle entre

Paris 1 Panthéon-Sorbonne

et Université des études internationales de Shanghai

COMPOSITION DU JURY :

M. Dominique POULOT Paris 1 Panthéon-Sorbonne

M. Yunshang XIAO Université des études

internationales de Shanghai

M. Alain BONNET Université de Bourgogne

M. Bertrand TILLIER Paris 1 Panthéon-Sorbonne

Mme. Michela PASSINI CNRS

M. Xiaoquan CHU Université de Fudan

Soutenue par :

Ying ZHOU

le 20 jan. 2021

Dirigée par:

Dominique POULOT

et Yunshang XIAO

Remerciements

Il m'est difficile de remercier tout le monde, car grâce à l'aide et l'inspiration de bon nombre de personnes que j'ai pu mener cette thèse au terme.

Je tiens d'abord à remercier mes directeurs de thèse, Monsieur Dominique Poulot et Yunshang Xiao, qui m'ont encadrée au long de cette thèse, et qui m'ont inspiré d'idées brillantes et m'ont prodigué des encouragements.

Je remercie également Messieurs Alain Bonnet, Bertrand Tillier, Chu Xiaoquan et Madame Michela Passini pour avoir accepté de participer à mon jury de thèse et pour leurs conseils scientifiques.

Je tiens à remercier particulièrement Madame Li Yuanfei et Monsieur Juan Sebastián pour toutes les discussions entre nous au long de la préparation de cette thèse.

Mes derniers remerciements vont à ma famille, dont tous les membres m'ont soutenue et supportée dans tout ce que j'ai entrepris.

摘要

本文研究的是法国中学艺术史教学的初期情况，即在第三共和国时期的设立与发展情况。该教学与学校制度、学科制度息息相关，因此将首先对这两个问题进行考察。在第一章节中，研究展示了这一时期法国中学制度的复杂性。不仅有男校女校之分，还有古典教学与现代教学之分。艺术史教学在这些体系中的比重和要求均不相同。第二章节展示了艺术史学科在法国的建立过程，因为中学艺术史教学依托于学科的发展。这一时期，艺术史学科在法国还处于初级阶段，并且它的定义又始终存在模糊性，导致了中学艺术史教学的目标和实施也是不稳定的。接下来，论文将研究中学艺术史教学的发展过程。在这一时期，艺术史一直未被设立为独立课程，而是被移植到其他课程进行教学，尤其是素描课与历史课。这两个课程对艺术史的定位并不相同：在第三章节中，研究展示了几次重大素描教学改革中，艺术史是如何被当作素描练习的理论补充；第四章节则展示了，随着“文明史”逐渐取代传统的“事件史”，艺术史也相应地被确立为年轻人必学的历史。。到了二十世纪，艺术史学科的独立性愈加明显。到了 1925 年，艺术史在中学正式被设立为独立教学内容，即对作品本身进行分析学习。第五章节将对这一重大改革展开研究。但直到这个时候，仍然不存在专门的艺术史教师培养制度。艺术史教学主要还是由素描老师或历史老师承担。论文通过对这些老师的选拔制度进行研究，展示了老师的艺术史素养是随着上述教学改革而变化的。第六章节主要考察了几种主要教学手段和教学工具，例如艺术类著作、照片与投影、参观与散步等。本文最后一章节对法国中学音乐史的教学情况展开一段初步的研究，因为该教学与艺术史教学几乎同时发展，有时还合并到一个教学大纲中。除了学校制度和学科本身，该论文还展示了给艺术史教学带来影响的艺术潮流与方方面面的民主化趋势。首先，对艺术的认知成为公民素养的一部分。其次，应用艺术和工业艺术，作为经济发展的推动力，逐渐成为了艺术史教学的重要内容。同时，二十世纪初，重视实践与体验的新教学法运动来到法国，也给该教学带来了新的启发。

关键词：法国第三共和国；中学；艺术史；艺术史教学

Résumé

Notre recherche a pour sujet la genèse de l'enseignement de l'histoire de l'art à l'école secondaire en France. Il s'agit précisément de sa fondation et son développement initial sous la III^e République. Nous allons en premier lieu étudier l'institution scolaire et la discipline d'histoire de l'art à l'époque, car l'enseignement de l'histoire de l'art leur est lié étroitement. Dans le Chapitre I, l'étude va montrer la complexité du régime scolaire secondaire de France à l'époque. Il y a non seulement la distinction entre le public masculin et le public féminin, mais aussi entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne, de telle sorte que l'enseignement de l'histoire de l'art n'est pas homogène au sens de l'importance comme de la finalité. Le chapitre II va chercher à rétablir l'histoire de l'institution de la discipline d'histoire de l'art en France, car l'enseignement à l'école secondaire s'attache au progrès de sa propre discipline. A l'époque, la discipline d'histoire de l'art se tient en phase initiale, où sa définition reste toujours imprécise. Par conséquent, la finalité et la pratique de son enseignement à l'école secondaire ne sont pas solides. Par la suite, la recherche va étudier l'évolution de cet enseignement. En premier lieu, il est constaté qu'il n'est jamais autonome. C'est-à-dire, il est greffé à d'autres cours, celui de dessin ou d'histoire en particulier. Le rôle qu'on assigne à l'histoire de l'art dans l'enseignement du dessin se différencie de celui dans l'enseignement de l'histoire : nous allons traiter dans le chapitre III plusieurs réformes majeures de l'enseignement du dessin, d'où peut se dégager le fait qu'au cours de dessin, l'histoire de l'art est généralement supposée compléter la pratique de dessin d'une culture élevée ; dans le Chapitre IV concernant l'histoire de l'art dans l'enseignement de l'histoire, il est constaté que, plus « l'histoire de la civilisation » détrône « l'histoire des faits », plus l'histoire de l'art est considérée, au cours d'histoire, comme étant indispensable à la compréhension de l'histoire générale. Au fur et à mesure de l'autonomisation de la discipline d'histoire de l'art, son enseignement à l'école secondaire est aussi censé être autonome par la réforme de 1925. L'étude des élèves doit porter sur les œuvres d'arts elles-mêmes – en considération de l'importance de cet événement, nous allons y dédier le Chapitre V. Il n'en existe pourtant pas, jusque-là, de régime indépendant de formation des professeurs

spéciaux. L'enseignement continue à être confié aux professeurs de dessin ou d'histoire. L'étude sur le régime de sélection que suivent ces professeurs amène au constat que la compétence en histoire de l'art d'un professeur varie au gré des effets des réformes susdites. Le Chapitre VI va porter sur les moyens et outils pédagogique à l'usage de cet enseignement, comme ouvrage d'art, photographie et projection, promenade et visite, etc. Nous allons aborder en dernier lieu « l'enseignement de l'histoire de la musique à l'école secondaire en France », vu que cet enseignement qui se donne presque en parallèle avec l'enseignement de l'histoire de l'art, ou fusionne parfois avec celui-ci, n'est pas encore pleinement étudié par les historiens. Outre le régime scolaire ou la discipline propre dite, les courants artistiques et la tendance démocratique sur tous les plans sociaux donnent leurs répercussions à cet enseignement, si bien que l'art entre désormais en jeu de l'éducation civique et que le savoir en arts appliqué ou industriel occupe la place centrale de l'étude d'histoire de l'art. En même temps, le mouvement de pédagogie nouvelle fondée sur la pratique et l'observation au début du XX^e siècle inspire cet enseignement.

Mots-clés : III^e République française, école secondaire, histoire de l'art, enseignement de l'histoire de l'art

Table des matières

摘要.....	III
Résumé.....	IV
Introduction.....	1
Chapitre I Régime scolaire et instances de l'Administration.....	8
1. 1. Instruction publique secondaire pour les garçons.....	8
1.1. 1. Institution de l'enseignement secondaire classique.....	8
1.1.2. Institution de l'enseignement secondaire moderne.....	11
1.1.3. Unité de l'instruction secondaire masculine.....	14
1.1.4. Public visé.....	19
1.1.5. Notions centrales.....	21
1.2. Instruction publique secondaire pour les jeunes filles.....	26
1.2.1. Instruction publique des femmes : enjeu politique pour les conventionnels.....	26
1.2.2. Maison d'éducation de la Légion d'honneur.....	28
1.2.3. Cours pour les jeunes filles.....	29
1.2.4. Enseignement secondaire des jeunes filles sous la III ^e République.....	30
1.3. Deux instances consultatives influentes de l'Instruction publique.....	40
1.3.1. Conseil supérieur de l'Instruction publique.....	40
1.3.2. Conseil supérieur des Beaux-Arts dans la construction de l'art républicain.....	42
1.3.3. Relation complice entre le CSBA et le CSIP.....	46
Chapitre II Discipline d'histoire de l'art en France.....	48
2.1. Pertinence de la recherche sur l'histoire de la discipline d'histoire de l'art en France....	48
2.1.1. Rapport entre la discipline savante et la discipline scolaire selon André Chervel.....	48
2.1.2. Histoire de l'art « savante » et histoire de l'art « scolaire ».....	48
2.2. Brève histoire de la genèse d'une discipline moderne.....	49
2.2.1. Histoire de l'art dans la formation des artistes.....	50
2.2.2. Entrée de l'histoire de l'art au Collège de France.....	51
2.2.3. Ecole du Louvre, spécialisée en histoire de l'art et archéologie.....	52
2.2.4. Institutions de l'archéologie et de l'histoire de l'art à la Sorbonne et dans les Facultés provinciales.....	54
2.2.5. Remarques sur la genèse de la discipline.....	55
2.2.6. Rôle des historiens d'art dans la constitution de l'« art officiel » de la République.....	56
2.3. Problèmes de la discipline.....	57
2.3.1. Dépendance ou confusion avec d'autres disciplines.....	57
2.3.2. Hétérogénéité des méthodes.....	61
2.3.3. Condition contemporaine de l'histoire de l'art en France.....	63
Chapitre III Histoire de l'art dans l'enseignement du dessin.....	66
3.1. Réforme de l'enseignement du dessin de 1880.....	66
3.1.1. Méthodes et programmes.....	66
3.1.2. Histoire de l'art dans l'enseignement du dessin pour les jeunes filles.....	69
3.2. Histoire de l'art dans la réforme de l'enseignement du dessin en 1909.....	76
3.2.1. Critiques contre la méthode de Guillaume.....	76

3.2.2. Critiques sur la défaillance organique de l'Administration.....	77
3.2.3. Réorganisation de l'enseignement du dessin au lycée	80
3.2.4. Histoire de l'art dans les nouveaux programmes de dessin	83
3.2.5 Suite de la réforme de 1909 jusqu'à la fin de la Troisième République	90
3.3. Rôle de l'histoire de l'art dans l'examen d'aptitude des professeurs de dessin	91
3.3.1. Premiers programmes de l'examen d'aptitude des professeurs de dessin.....	91
3.3.2. Tentatives et appels à introduire l'histoire de l'art dans les examens des certificats	93
3.3.3. Réforme des certificats de l'enseignement du dessin de 1909.....	97
3.3.4. Tentatives après la réforme.....	99
3.3.5. Réforme de 1925	102
3.3.6. Dernières tentatives avant la fin de la République	103
3.3.7. Remarques sur ces tentatives.....	103
3.3.8. Evolution du poids de l'histoire de l'art dans l'épreuve écrite	104
Chapitre IV Histoire de l'art dans l'enseignement de l'histoire.....	108
4.1. Brève histoire de l'enseignement de l'histoire avant la Troisième République.....	108
4.2. L'enseignement de l' « histoire de la civilisation » sous la Troisième République	110
4.2.1. Histoire sommaire de la civilisation pour les jeunes filles des classes de 4e et 5e.	110
4.2.2. Histoire de la civilisation dans l'enseignement secondaire spécial.....	114
4.2.3. Réforme de 1891	116
4.2.4. Histoire de l'art discrètement renforcée pour les élèves latinistes en 1902.....	120
4.2.5. Nouvelle organisation de l'enseignement de l'histoire de l'art dans la Réforme de 1925	125
4.3. Histoire de l'art dans l'agrégation masculine d'histoire	129
4.3.1. Brève histoire de l'agrégation d'histoire.....	129
4.3.2. Histoire de l'art dans la leçon du concours avant la Première Guerre mondiale	132
4.3.3. Histoire de l'art dans l'écrit du concours avant la Première Guerre mondiale ...	132
4.3.4. Histoire de l'art au concours historique pendant l'entre-deux-guerres.....	134
4.4. Histoire de l'art dans l'agrégation féminine d'histoire	135
4.4.1. Institution de l'agrégation féminine.....	135
4.4.2. Histoire de l'art dans l'épreuve orale du concours de l'agrégation féminine d'histoire à partir de 1894.....	137
4.4.3. Histoire de l'art dans les concours de l'agrégation féminine à partir de 1921	138
4.4.4. Rapports sur les résultats de l'épreuve d'histoire de l'art	142
4.4.5. Histoire de l'art dans le projet de la fusion des deux agrégations d'histoire.....	145
Chapitre V Histoire de l'art réformée en 1925.....	148
5.1. Contexte et paysage intellectuel de la réforme de 1925	148
5.1.1. Art : rôle dans la vie des bourgeois et dans l'éducation civique	148
5.1.2. Discipline d'histoire de l'art en quête d'autonomie.....	150
5.1.3. Discours privilégiant une étude d'histoire de l'art détachée du monopole de l'histoire.....	152
5.2. Nouveau concept de l'enseignement artistique	154
5.2.1. Initiative d'administratifs latinistes	154
5.2.2. Intérêts de l'enseignement d'Art dans la réforme démocratique de 1925.....	155
5.2.3. Esprit et méthodes de l'enseignement d'Art	156
5.3. Histoire de l'art à l'épreuve du positivisme.....	158

5.3.1. Objections des historiens positivistes	158
5.3.2. Hypothèse de l'impact des réformes positivistes sur la position du Directeur	163
5.4. Contenu de l'enseignement d'Art.....	167
5.5. Problématique de l'assignation des professeurs.....	172
5.6. Une innovation dans une réforme critiquée « à rebours » ?	174
Chapitre VI Manuels et d'autres moyens pédagogiques.....	177
6.1. Cause de « l'enseignement par l'aspect »	177
6.2. Ouvrages de référence et manuels.....	178
6.2.1. Manuels conformes au programme d'histoire pour les jeunes filles et les garçons du spécial	179
6.2.2. Multiplication des manuels à partir de la réforme de 1891	180
6.2.3. Manuels conformes au programme de 1925.....	184
6.2.4. Album d'images pour l'enseignement de l'histoire : Album historique.....	187
6.2.5. D'autres manuels d'histoire de l'art générale au service de l'enseignement à l'école	189
6.2.6. Développement de la publication des synthèses de l'histoire de l'art et problème de la méthode	191
6.3. Modèles en moulage.....	194
6.4. Photographies auxquelles a recours l'étude de monuments	198
6.5. Projections lumineuses	200
6.6. Projections cinématographiques	205
6.7. Visite et promenade	206
6.7.1. Visite au musée, son rôle pédagogique	207
6.7.2. Visite du patrimoine monumental, constructif de la mémoire locale	209
6.7.3. Promenade des lycéens	210
VII Enseignement de l'histoire de la musique.....	213
7.1. Progrès de la discipline d'histoire de la musique	213
7.2. Stagnation de l'éducation musicale au lycée	215
7.3. Histoire de la musique, regroupée avec l'histoire de l'art dans le programme de 1925 .	216
7.3.1. Mobilisation des musiciens.....	216
7.3.2. Lecture de l'instruction relative	217
7.3.3. Réaction des professionnels et carence fondamentale	218
7.4. Manuels, disques et radio, au concours de l'enseignement de l'histoire de la musique .	219
Conclusion	224
Bibliographie.....	230
Annexes.....	252

Introduction

L'étude de l'histoire des disciplines scolaires en France remonte plutôt aux années 1980, et est menée en majorité par des enseignants des disciplines auxquelles ils s'attachent. L'intérêt a évolué « des contenus d'enseignement... vers une vision plus globale du problème, associant aux consignes du législateur ou des autorités ministérielles ou hiérarchiques, la réalité concrète de l'enseignement dans les établissements, et parfois même les productions écrites des élèves ». ¹ Pourtant, l'idée que l'enseignement des disciplines aux écoles primaires et secondaires n'est qu'une simplification des disciplines « savantes » a régné pendant longtemps. André Chervel en a soulevé le piège en disant : « tant qu'on se refuse à reconnaître la réalité spécifique des disciplines d'enseignement, le système scolaire ne mérite pas, en effet, d'autre traitement de la part de l'historien » ². L'intérêt de la recherche de l'histoire de l'enseignement des disciplines ne peut apparaître qu'au moment où « l'on renonce à identifier les contenus d'enseignement avec des vulgarisations ou des adaptations », parce que « si l'école se bornait à “vulgariser” des sciences ou à adapter à la jeunesse des pratiques d'adultes, la transparence des contenus et l'évidence de leurs objectifs seraient totales ». En raison de cela, la problématique centrale de ce type de recherche est de se demander quelles sont les finalités assignées aux enseignements scolaires, sachant qu'au niveau supérieur, la pratique de l'enseignement coïncide largement avec ses finalités — c'est la transmission directe du savoir.

Selon André Chervel, le premier intérêt d'une recherche sur un enseignement réside dans sa genèse : « comment l'école, toute autre instance étant désormais disqualifiée, s'y prend-elle pour [le] produire ? ». Suite à cela, il faut mettre en lumière ses finalités sous-jacentes, parce qu'en principe, elles vont au-delà la transmission du savoir, et sont censées répondre à « l'attente des parents, des pouvoirs publics, des “décideurs” ». La troisième étape doit procéder dans le but de rendre compte du fonctionnement de l'enseignement, ou autrement dit, « de quelle manière [réalise-t-il], sur l'esprit des élèves, la “formation” souhaitée ? » ³

Pourquoi avons-nous choisi comme sujet de recherche l'enseignement de l'histoire de

¹ André Chervel, « L'Histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, mai 1988, n. 38, p. 59.

² *Idem*, p. 76.

³ *Ibid.*, p. 69-70.

l'art ? Parce que, si l'histoire de la plupart des enseignements scolaires a été bien étudiée en France, comme celle de l'enseignement de la littérature, de l'histoire, des mathématiques, l'enseignement de l'histoire de l'art reste jusqu'à aujourd'hui peu étudié. La cause est évidente : historiquement, cet enseignement est marginal, secondaire, et dépendant d'autres enseignements, d'autant plus qu'il est assez récent, quasiment contemporain de la discipline d'histoire de l'art. Celle-ci, elle-même, n'est que récente⁴. Sa place inférieure dans le cursus scolaire implique un bon nombre de difficultés dans la recherche. En premier lieu, l'établissement du corpus. La littérature en cette histoire, comme les discours sur ses méthodes ou sa pratique réelle, n'est pas riche ; l'absence d'une institution de formation spéciale des professeurs implique une autre pénurie dans le travail de documentation. Et deuxièmement, la place dépendante, parfois accessoire, à plusieurs autres matières scolaires, a produit une situation hybride, complexe. C'est-à-dire qu'en simplifiant la notion d'histoire de l'art en deux dimensions seules, à savoir historique et artistique, il a fallu les intégrer chacune dans des enseignements déjà établis, dont la nature concordait partiellement ou complètement avec elles. Ainsi l'histoire de l'art s'est-elle enseignée tantôt dans l'enseignement du dessin, tantôt dans l'enseignement de l'histoire. Le fait que l'enseignement de l'histoire de l'art se trouvait à peu près toujours subordonnée à d'autres enseignements scolaires suggère-t-il que les approches que Chervel a proposées ne conviendraient pas à notre recherche ? Cela nous semble non invincible, parce que la transmission du savoir en histoire de l'art au lycée⁵ a aussi ses propres finalités, différentes de celles assignées à son enseignement au niveau supérieur. De ce point de vue, nous avons procédé comme pour les études sur les enseignements autonomes, à la recherche de la réponse à cette question : « À quoi cet enseignement peut-il bien servir ? »⁶ - là où gît la problématique de notre recherche.

Pourquoi sous la Troisième République et pourquoi au secondaire, et non au primaire ? L'histoire de l'art au primaire n'est devenue réalité qu'à notre époque : en 2009, le

⁴ C'est intéressant de constater que, beaucoup de chercheurs historiens contemporains en France sont enclins à considérer des mouvements ou évolutions socioculturels qui ont émergés en seconde moitié du XIX^e siècle comme « récents ».

⁵ L'acceptation du « lycée » à l'époque que nous avons délimitée n'est pas la même qu'aujourd'hui. Il s'agissait de l'établissement scolaire proposant l'enseignement secondaire, dont la durée d'études complète durait 5-7 ans. Aujourd'hui, les classes du lycée ne désignent, en principe, que les dernières trois années de l'étude secondaire (ou « étude du second degré »).

⁶ André Chervel, *op.cit.*, p. 59-75.

gouvernement l'a prescrite comme obligatoire pour les écoliers. Son enseignement remonte de fait à des lycées de la Troisième République : sous forme de texte officiel, elle a été introduite pour la première fois à l'école française en 1882, destinée aux lycéennes, nouveau public de l'Instruction publique. Dès lors, elle a connu de maintes reprises les amputations ou déplacements lors de réformes pour pouvoir continuer à intéresser nos contemporains ou provoquer des controverses. Son développement a été soumis à la progression de la discipline à laquelle elle appartenait : la discipline d'histoire de l'art en France, bien qu'elle ait germé avant la III^e République, n'a pu prendre forme que dans les dernières décennies du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle. À cette période, l'histoire de l'art n'était guère une préoccupation sérieuse dans l'enseignement primaire. À l'époque, l'enseignement secondaire se distinguait de l'enseignement primaire au plan socio-économique. Le premier, empreint de l'esprit aristocratique, était destiné aux fils ou filles des bourgeois, tandis que le second était destiné aux enfants du peuple. Les caractères idéologiques que cet enseignement revêtait, inscrits dans les traditions culturelles et sociales de la France, nous ont aussi interpellés.

L'histoire de l'art a-t-elle sa propre définition ? Il faut avouer qu'il y a toujours, même aujourd'hui, des difficultés à définir ses concepts du fait de la variété des conceptions de l'« art ». Mais en général, pour hier comme aujourd'hui, l'étude de l'histoire de l'art a pour objet les œuvres d'art dans leur histoire. On cherche à dégager ses valeurs différentes ou examine les conditions de leur création, comme l'artiste, la matière, les cultures dont elles relèvent. Pourtant, nous avons pu nous dispenser de la corvée de la définition, parce que, premièrement, pendant la période que notre recherche délimite, les historiens de l'art s'appliquaient plutôt à répertorier les œuvres d'art et par la suite les étudier qu'à débattre la notion de l'histoire de l'art – en l'occurrence, cette dernière, attachée aux idéologies progressiste et eurocentriste, est constituée de la manière à la fois chronologique et hiérarchique des découvertes majeures ; deuxièmement, l'histoire de l'art « scolaire » traitée dans notre recherche n'est que celle inscrite belle et bien aux programmes officiels, à laquelle très peu d'auteurs, qu'ils soient administratifs ou spécialistes, avaient cherché à lui donner une définition académique, comme si celle-ci avait été évidente pour tous.

Alors, nous n'avons ancré l'analyse que dans deux cours auxquels l'histoire de l'art

s'attachait étroitement, à savoir le cours de dessin et le cours d'histoire, malgré le fait que l'histoire de l'art puisse aussi s'infiltrer plus ou moins dans les cours de littérature ou de langues vivantes. Cela parce qu'elle a des liens étroits au plan épistémologique avec les deux premières matières, tandis qu'avec d'autres matières, de tels liens ont du mal à se construire. Une fois que le champ d'études a été déterminé, il a fallu construire le corpus.

Tout d'abord, les textes officiels ayant une valeur prescriptive à l'égard des enseignements du dessin et de l'histoire y sont entrés : programmes, plans d'études, instructions sous forme d'arrêté, circulaire, etc.

Parmi ces documents divers, les programmes étaient le fil de conducteur de notre recherche. L'utilité de ce genre littéraire dans l'étude d'enseignement scolaire est bien remarquée par Patrick Garcia :

«Le genre “programme” regroupe des textes de statuts différents, principalement : un exposé liminaire des finalités de cet enseignement, une nomenclature d'intitulés et des commentaires qui mêlent explication des problématiques et, “dans le respect de la liberté pédagogique” sans cesse réaffirmée depuis Lavisser, des conseils de mise en œuvre à destination des enseignants. Alors que les programmes *stricto sensu* — c'est-à-dire la liste des questions qui doivent être traitées — ont force de loi et s'imposent aux enseignants en tant que fonctionnaires, les commentaires qui les accompagnent en constituent une interprétation, en quelque sorte une lecture autorisée. Étudiés dans leur globalité, ils représentent un précieux marqueur de la façon dont est conçue (et se conçoit) cette discipline scolaire... les programmes sont un texte “négocié” — de façon plus ou moins formalisée — qui exprime un compromis entre une volonté, des attentes et l'évaluation par leurs rédacteurs des possibilités d'infléchir contenus enseignés et pratiques d'enseignement ».⁷

Les instructions fondées sur les programmes concernés sont, quant à elles, « des textes normatifs par lesquels l'autorité centrale prescrit aux enseignants ce qu'ils doivent faire »⁸, d'où se dégagent l'esprit et les méthodes pédagogiques qu'elles font valoir. Ainsi, de la comparaison et la mise en rapport de celles-ci peuvent ressortir l'évolution des idées pédagogiques et par conséquent l'évolution générale de la discipline scolaire. Par ailleurs, il n'existe pas, semble-t-il, de paradigme de composition des auteurs. Signées souvent du ministre ou du directeur, elles résultent d'un travail collectif sans doute, dont la

⁷Patrick Garcia, « Un texte sous contraintes », Revue d'Espaces. *Temps*, 66/67, 1998, p. 97.

⁸Antoine Prost, Chapitre « Les instructions de 1938 » [en ligne], dans *Jean Zay et la gauche du radicalisme*, Presses de Sciences Po, 2003. Disponible sur : <https://www-cairn-info.ezpaarse.fr/jean-zay-et-la-gauche-du-radicalisme--272460895X-page-193.htm>, paragraphe 1, (consulté le 10.09.2018)

contribution des membres, pourtant, est la variable. Par exemple, Antoine Prost, qui a étudié les instructions de 1938, a été tenté de croire que l'essentiel de celles-ci aurait résulté des contributions de Marcel Abraham, directeur de cabinet ministériel, Albert Chatelet, directeur du second degré, et Gustave Monod, inspecteur général, et que le ministre Zay y aurait lui-même contribué quelque page, si l'on prend en compte la cohérence entre les instructions et ses discours.⁹

Les textes officiels révèlent des matériaux premiers de la recherche, parce qu'ils témoignent de la volonté de l'administration et de l'orientation de la politique, dans la mesure desquels l'instruction publique s'organise. Pourtant, « on ne peut donc tabler sur les seuls textes officiels pour dégager les finalités de l'enseignement »¹⁰, parce que les finalités définies dans les textes officiels ne correspondent pas totalement aux « finalités réelles » de l'école. Pour y aboutir, il faut étudier d'autres littératures. Ainsi les documents de travail produits par les gens qui étaient chargés de l'élaboration des textes susdits, tels que ceux des conseils supérieurs de l'Administration ou des commissions d'ordre différent, ont été intégrés dans le corpus, sous forme, par exemple de rapport, procès-verbaux, note, etc. Bien que dépourvus de valeur prescriptive, ils ont pu servir à faire connaître la conception des textes officiels et parfois la situation de leur mise en œuvre.

Les observations sur les travaux des autorités administratives ou instances consultatives ne sont pas suffisantes. Parce qu'« entre les prescriptions législatives, c'est-à-dire, la règle, et leur application, c'est-à-dire, le fait, la marge reste souvent grande, et, de plus, il arrive que les lois se trouvent en avance ou en retard sur la vie d'une société »¹¹. À ce titre, il est nécessaire de faire connaître autant que possible les réactions ou réponses du milieu pratique, autrement dit, faire savoir comment et dans quelle mesure la pratique a répondu aux finalités supposées. La situation de la pratique de l'enseignement de l'histoire de l'art à l'école secondaire est extrêmement nébuleuse, parce que cet enseignement n'avait presque jamais de statut autonome ni de continuité stable — cela suggère qu'il est difficile d'établir un tableau où les caractères généraux soient tracés. Néanmoins, nous nous sommes référés à deux types de documents afin de révéler plus ou

⁹*Idem*, paragraphe 2.

¹⁰André Chervel, *op. cit.*, p. 78.

¹¹Henry Lemonnier, *Étude historique sur la condition des affranchis aux trois premiers siècles de l'Empire romain*, thèse de droit, Paris : Hachette, 1887, p. 7.

moins les réactions aux textes officiels, que les spécialistes, professeurs, pédagogues ont données. Il s'agit d'un côté, de leur lecture des textes officiels, et de l'autre, des témoignages sur la situation de l'enseignement, livrés souvent dans les revues pédagogiques ou les bulletins de quelques associations culturelles ou professionnelles.

Les professeurs jouent un rôle primordial pour chaque enseignement. Il va sans dire que les expériences personnelles dans la pratique pédagogique peuvent nous rapprocher en quelque sorte du réel. Mais en les considérant comme un ensemble homogène, nous avons pu en tirer quelques traits généraux. L'étude des régimes de l'examen ou des concours officiels qui qualifient ceux qui conviennent à l'enseignement permet de connaître les qualités normatives exigées pour l'enseignement. À ce titre, nous avons étudié l'examen de l'aptitude pour l'enseignement du dessin et le concours de l'agrégation d'histoire de manière à déceler l'importance du souci porté à la connaissance d'histoire de l'art en chaque matière.

La dichotomie de l'enseignement du dessin et de l'histoire n'est pas suffisante pour résoudre la complexité de l'enseignement de l'histoire de l'art au lycée, car une autre distinction de nature sociale dans l'histoire de la Troisième République est venue l'aggraver. Il s'agit de la différence des régimes scolaires au niveau secondaire — les garçons étudiant les langues anciennes, les garçons dispensés de cette étude, ou encore les jeunes filles renvoyées à l'étude plus « légère ou simplifiée ». Chaque régime avait ses propres programmes, même s'ils se croisaient toujours quelque part. Et nous avons pu apercevoir le rôle significatif de l'histoire de l'art dans la construction des barrières qui ont divisé les jeunes de la même génération. En l'espèce, nous avons aussi étudié l'évolution de l'école secondaire, dans le but immédiat de connaître le rôle assigné à chaque régime et dans le but final de connaître les façons différentes dont l'histoire de l'art s'y est inscrite.

Alors, qu'est-ce qu'on a enseigné de l'histoire de l'art ? Si les sujets bien établis, comme architectures grecques ou romaines, Renaissance de l'art, entreprise artistique de Louis XIV, sont devenus conventionnels, on a assisté à un élargissement des sujets, des variations dans les points essentiels, et la nuance des expressions sur les listes officielles. L'intérêt de l'étude sur ce point est de savoir combien les tendances culturelles et sociales diverses ont eu des retentissements au sein de cet enseignement.

Tous ces sujets, qu'ils soient conventionnels ou nouveaux, n'ont pas surgi d'un coup, ils étaient soumis au développement de la discipline savante. L'institution de la discipline de l'histoire de l'art s'est inscrite justement dans les manifestations scientifiques les plus importantes sous la Troisième République. La discipline a inspiré à l'enseignement secondaire à travers des doctrines et découvertes, et lui offrait des ressources pédagogiques, comme des ouvrages de référence ou du personnel — un bon nombre des historiens ou historiens de l'art qui avaient pris part à l'établissement de la discipline étaient en même temps acteurs de l'administration ou des instances ayant le pouvoir de régir l'orientation de l'enseignement au lycée.

L'histoire de l'évolution de l'histoire de l'art est aussi l'histoire du développement technique. On a assisté aux débuts de l'emploi des machines ou inventions nouvelles dans la construction de la discipline, tels que la photographie, ou la projection lumineuse. Le rôle que ces techniques ont joué dans l'enseignement du visuel était décisif, autant pour l'enseignement supérieur que secondaire. Loin d'être bien démocratisés, ces matériaux sont devenus une autre barrière pour l'enseignement, beaucoup plus visible au secondaire qu'au supérieur : d'un côté les écoles équipées ou munies grâce à l'abondance de moyens, de l'autre celles auxquelles leurs conditions financières n'ont pas permis d'établir un tel enseignement.

Nous nous sommes aussi intéressés à un autre enseignement à l'école secondaire, qui se manifestait comme jumeau de l'enseignement de l'histoire de l'art : c'est l'enseignement de l'histoire de la musique. On les a tantôt greffés ensemble à d'autres enseignements, comme dans l'enseignement de l'histoire, tantôt regroupés sous le même titre de « chefs-d'œuvre » comme entité indépendante — c'est le cas dans la réforme de 1925. Nous avons consacré quelques pages à l'histoire de cet enseignement, qui, étant donné l'infériorité de la place qu'il occupait à l'école, reste jusqu'ici presque inconnue.

Évidemment, nous avons tenté de présenter un panorama historique plus que des détails, parce que nous avons eu la difficulté à étendre la documentation. Mais nous croyons avoir pu démêler la complexité que l'enseignement de l'histoire de l'art au lycée revêtait, les conditions de sa genèse et les forces diverses contribuant à son évolution dans les premiers temps de l'enseignement moderne de France.

Chapitre I Régime scolaire et instances de l'Administration

Comme nous l'avons signalé dans l'introduction, le régime scolaire sous la III^e République est très complexe : distinction entre garçons et filles, et distinction entre ceux qui étudient les humanités et ceux qui ne le font pas. L'intérêt de la recherche en cette matière consiste à faire connaître comment un même enseignement peut être dosé de façon différente à l'intention du public — il en va ainsi pour l'enseignement de l'histoire de l'art que nous étudions. A l'issue de ce chapitre, une conjecture autour de la question : « à quel sous-régime scolaire l'histoire de l'art se prêterait-elle le mieux ? » pourrait peut-être être utile pour comprendre les chapitres suivants. Dans ce chapitre, l'observation des instances consultatives du ministre de l'Instruction publique sera nécessaire, car celles-ci exercent un rôle primordial dans l'orientation des enseignements secondaires, quels qu'ils soient.

1. 1. Instruction publique secondaire pour les garçons

1.1. 1. Institution de l'enseignement secondaire classique

1.1.1. 1. Ancien collège :

L'enseignement secondaire est né dans la Renaissance, plus précisément à la fin du XVI^e siècle, bien que le nom n'existe pas encore. La culture gréco-latine répond à la définition de celui-ci. Elle tient à faire connaître le sens exact des mots et leurs rapports avec les idées, saisir avec exactitude les sentiments de l'âme, ressortir des questions les plus complexes ce qui est général et humain. Le collège, devenu établissement scolaire, est celui où se compose depuis l'année 1600 six classes : les premières trois classes de *grammaire*, deux classes d'*humanités*, et la dernière classe de *rhétorique*. Le latin est traité comme langue vivante, que les élèves parlent entre eux.

1.1.1.2. Ecole centrale :

Le collège de l'ancien Régime a été bouleversé dans la vague révolutionnaire. Il est remplacé, par la loi du brumaire an IV (1802) par l'Ecole centrale. Très marqué par l'esprit révolutionnaire, ses programmes manifestent une originalité d'« avant-garde » : les matières de nature utilitaire, comme le dessin, l'histoire naturelle, les langues vivantes, la

physique, la chimie, la législation, occupent des places importantes. Si le latin ne se voit pas exclu, sa connaissance « n'a plus de valeur en elle-même. Elle ne sert à quelque chose que dans la mesure où elle permet de mieux comprendre et de mieux savoir le français. »¹². La notion prédominante d'humanisme change de fond, au lieu du culte et de la transcendance, il met le concret et l'observation comme point de départ.

1.1.1.3. Retour du régime de l'ancien collège :

L'Ecole centrale, régie par l'esprit scientifique qui contraste avec le régime de l'ancien collège, est supprimée par la loi de 1802. « La bourgeoisie française tend à reprendre ses vieux errements et à ne voir dans la Révolution que la crise qui [a] emporté les derniers restes des institutions nobiliaires et féodales ». ¹³ La « restauration d'un système socio-culturel que la Révolution a tenté de détruire »¹⁴ devient urgente. Et dans une autre perspective, il n'y aurait rien de plus indicateur et efficace pour distinguer ceux qui sont de l'élite, auxquels l'Etat peut assigner avec raison les pouvoirs clé.

Ainsi le régime de l'ancien collège est-il rétabli, sous le nom de « lycée impérial », et subsiste jusqu'en 1865, traversant les régimes de la Restauration, la monarchie de Juillet, la Deuxième République et la première époque du Second Empire. Le latin est ressuscité jusqu'à être professé pendant toute la durée scolaire, alors que le grec s'inscrit comme un enseignement de luxe non obligatoire.

La loi de 1802 esquisse aussi la création de l'« Université impériale », par laquelle Napoléon a voulu tenir fermement l'organisation de l'instruction publique dans sa main. Elle est créée par la loi du 10 mai 1806 et les précisions de son application sont annoncées dans le décret du 17 mars 1808. Il s'agit de la formation d'« un corps chargé exclusivement de renseignement et de l'éducation publique dans tout l'empire »¹⁵. « Aucune école, aucun établissement quelconque d'instruction ne peut être formé hors de l'Université impériale, et sans l'autorisation de son chef ». ¹⁶ L'Université ne concerne que les enseignements secondaires et supérieurs. Dirigée par « le grand maître » de l'Université qui est secondé du

¹²Francisque Vial, *Trois siècles d'histoire de l'enseignement secondaire*, Paris : Delagrave, 1936, p. 79.

² *Idem*, p. 163.

¹⁴André Chervel et Marie-Madeleine Compère, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *Histoire de l'éducation*, n. 74, 1997, P. 25.

¹⁵Loi de 1806, article premier.

¹⁶Décret de 1808, 2^e article.

conseil de l'Université, des inspecteurs généraux et des bureaux, elle est divisée en académies régionales dont les chefs sont les recteurs, assistés par des inspecteurs. Chaque établissement d'enseignement, qu'il soit secondaire ou supérieur, dépend de l'administration de sa propre académie. Depuis, l'institution est maintenue sans modification importante jusqu'à nos jours. Pendant la seconde Restauration, le Conseil royal de l'Instruction publique est créé pour remplacer le grand maître en 1820, mais celui-ci est de retour par l'ordonnance du 1^{er} juin 1822. Deux ans plus tard, les fonctions de grand maître sont confiées à un ministre secrétaire d'Etat, soumis aux « affaires ecclésiastiques et l'instruction publique ». Il faut attendre l'année 1828 pour que l'instruction publique devienne indépendante et soit dirigée par un ministre spécial.¹⁷ En 1833, l'expression d'« enseignement secondaire » apparaît pour la première fois dans le plan administratif, que le ministre de l'instruction publique Guizot emprunte dans sa réforme de l'enseignement primaire pour le distinguer des enseignements primaire et supérieur.¹⁸

1.1.1.4. Réforme de Fortoul :

De 1802 à 1865, le régime de l'enseignement classique regagne du terrain en supprimant l'Ecole centrale, sauf que quelques-unes des disciplines modernes sont préservées dans les programmes du lycée impérial. Néanmoins, la vitalité de l'esprit scientifique continue à pousser la modernisation du régime scolaire.

A la veille de 1852, le constat que les études classiques ne conviennent plus aux besoins sociaux s'affirme. La loi Falloux de 1850 établissant la liberté de l'enseignement secondaire engendre de nombreuses écoles concurrentielles, privées ou religieuses, dans lesquelles beaucoup de familles bourgeoises envoient leurs enfants. L'enseignement prétendu « spécial », procédant de l'idée du ministre Salvandy et promu dès 1847, où l'on enseigne les langues vivantes, le dessin, les sciences, n'a qu'un résultat médiocre, parce que la qualité des élèves autant que celle des professeurs ne sont pas comparables avec celles de la filière classique. Fortoul, ministre nommé en 1851, déterminé à pousser une

¹⁷« Université Impériale, université de France », [en ligne], *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire publié sous la direction de Ferdinand Buisson (édition de 1911)*. Disponible sur: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3762> (consulté le 20.11.2018)

¹⁸André Chervel et Marie-Madeleine Compère, *op.cit.*, P. 28.

réforme fondamentale pour les études classiques, promulgue le décret relatif au plan d'études le 10 avril 1852. Dans la première division, à savoir de grammaire, se propose un ensemble des enseignements complets et basiques : le français, le latin, l'histoire, le calcul, etc. A la sortie de la quatrième, une partie d'élèves s'oriente vers la division dominante littéraire, une autre vers la division dominante scientifique. Le baccalauréat ès lettres sera désormais juxtaposé avec un baccalauréat ès sciences. Mais ayant subi les réactions violentes de plusieurs ordres — « enseignants, libéraux, clergé »¹⁹, la réforme est condamnée à l'échec définitivement par le décret du 4 décembre 1864.

Cette réforme, qui a mauvaise réputation à son époque, sera considérée plus tard comme innovatrice et raisonnable. Selon Francisque Vial, il s'agit d'un effort « pour intégrer et fondre dans le cadre des anciens collèges le maximum de la substance et, ce qui était plus difficile, mais aussi plus efficace, une partie des méthodes, de la pédagogie, de l'esprit des Ecoles centrales ». « [La répartition des matières] est tout à fait judicieuse, poursuit-il, et peut, encore aujourd'hui, servir de modèle ».²⁰

1.1.2. Institution de l'enseignement secondaire moderne

1.1.2.1. Enseignement secondaire spécial de Victor Duruy :

Victor Duruy, nommé ministre de l'Instruction publique en 1863, reprend le projet de Fortoul d'une façon intelligente. Tout d'abord, il corrige le problème de l'orientation précoce, largement critiqué de son temps, par le prolongement des études communes d'une année, c'est-à-dire, une division de grammaire de quatre années, de la 6^e à la 3^e. Le baccalauréat ès lettres est maintenu. S'il en a annoncé la suppression en 1864, il cherche de fait à substituer celui-ci par un autre. Celui-ci réside dans un « enseignement spécial qu'une population chaque jour plus nombreuse vient chercher avec le désir et le besoin de demander à l'étude des connaissances acquises à bref délai et immédiatement applicables »²¹. Ainsi est créé en 1863 l'« enseignement secondaire professionnel », de la première année à la quatrième année. Il devient en 1865, par la loi du 27 juin 1865, l'« enseignement secondaire spécial » dont une année dite préparatoire s'ajoute à la

¹⁹Maurice Gontard, « Une réforme de l'enseignement secondaire au siècle 19^e, "la bifurcation" (1852-1865) », *Revue française de pédagogie*, volume 20, 1972, p.12.

²⁰Francisque Vial, *op. cit.*, p. 207-210.

²¹Maurice Gontard, *op. cit.*, p. 13.

structure d'origine. Découlant, comme la réforme de Fortoul, des considérations portées aux besoins sociaux, il s'agit d'une institution à part, et non d'une modification à l'enseignement ancien. Il marque « une victoire décisive de l'esprit de liberté et de progrès sur les forces de stabilité et de tradition »²². Duruy affirme que : « On insistera sur la pratique. Rien ne sera donné à la spéculation pure... L'enseignement, en un mot, sera dirigé dans un esprit d'application. »²³ La finalité utilitaire ressort ici. Par conséquent, les matières, inspirées en apparence de celles de l'Ecole centrale, sont « diminuées de leur valeur de curiosité intellectuelle et de spéculation, et réduites à leurs parties basses d'application et d'utilité »²⁴, puisque les instructions du 6 avril 1866 signale que cet enseignement est « de préparer... des industriels, des négociants, des agriculteurs ». Voilà où gît une contradiction considérable de la pensée de Duruy. A l'origine, il définit cet enseignement comme un enseignement de culture élevée, à la hauteur même de l'enseignement classique ; alors qu'après il le relègue à une sorte d'enseignement technique au service direct du commerce et de l'industrie, tout en lui donnant des caractéristiques de l' « enseignement primaire supérieur », comme une durée courte et un but pratique.

1.1.2.2. De l'enseignement spécial à l'enseignement moderne (1882-1902) :

L'enseignement secondaire spécial survit d'abord aux détractations, puis au mépris général au résultat médiocre, pour être repris par les réformateurs républicains. Au cours de sa métamorphose, il réussira à se décharger des devoirs qui ne lui appartiennent pas, ceux propres au primaire supérieur ou à la formation professionnelle technique.²⁵

La réforme de l'enseignement spécial, dirigée par Jules Ferry, procède d'abord par le prolongement d'une année dans la durée scolaire, qui passe de quatre à cinq années.²⁶ A l'image de l'organisation de la filière classique, celle de l'enseignement secondaire spécial a pour les trois premières années un cycle de cours moyens, et pour les deux dernières années un cycle de cours supérieur qui aboutit au baccalauréat de l'enseignement spécial.

²²Francisque Vial, *op. cit.*, p. 219.

²³*L'Administration de l'Instruction publique de 1860 à 1869, Ministère de S.E.M. Duruy*, p. 42-46, cité par Francisque Vial, *idem*, p. 223.

²⁴*Ibid.*, p. 226.

²⁵*Ibid.*, p. 232.

²⁶Selon le décret du 4 août 1881 et l'arrêté du 22 août 1882.

Le rapprochement des deux régimes est poussé par le décret du 8 août 1886, qui dispose que la durée scolaire passe de cinq années à six années en maintenant les deux cycles. Sans latin ni grec, les études portent notamment sur la littérature française, les langues étrangères, et les sciences, et en même temps elles embrassent d'autres études désintéressées, comme la philosophie morale, les mathématiques pures, et la physique théorique, dans le but de s'émanciper de la finalité utilitaire et par conséquent, comme Victor Duruy a espéré, de donner « le goût de s'élever au-dessus des réalités du monde physique pour aspirer au beau, au bien et à Dieu, où viennent et en qui se confondent toutes les perfections »²⁷.

Il semble que le seul obstacle dans le processus du rapprochement est que la proposition d'aligner la dénomination du spécial avec celle du classique est repoussée. Ainsi l'enseignement secondaire spécial réformé devient au fond « un enseignement classique nouveau, en concurrence avec l'enseignement classique traditionnel »²⁸.

En 1891, Léon Bourgeois, ministre de l'Instruction publique, transforme l'enseignement secondaire spécial en « enseignement secondaire moderne », par le décret du 4 juin. La dénomination des classes est enfin identique à celles du classique, à savoir de sixième à la première. La classe de première est divisée en deux sections : lettres et sciences. Les auteurs des programmes semblent avoir cherché un équilibre absolu entre les deux registres du savoir : d'un côté, ce sont la littérature française, les langues étrangères, la philosophie, la morale, l'histoire et la géographie, et de l'autre, les mathématiques, la physique, la chimie, le dessin, la comptabilité, et les sciences naturelles. « Il a fallu un siècle d'oscillations, de tâtonnements, de conflits, pour retrouver les programmes institués par la Convention », ainsi remarque Francisque Vial.²⁹ Corrélativement, le baccalauréat moderne, calqué sur le modèle du baccalauréat classique, est établi la même année, mais il ne peut pas donner accès aux études supérieures en droit et médecine — voilà un témoignage qui démontre que cet enseignement moderne n'est pas encore honoré de la valeur sociale identique à celle caractérisant l'enseignement classique.

²⁷Parole de Duruy, cité par Célestin Hippeau, *L'Éducation et l'instruction, considérées dans leurs rapports avec le bien-être social et le perfectionnement de l'esprit humain*, Paris : Delalain frères, 1885, P. 290.

²⁸Charles-Maurice Couyba, *Classiques et Modernes. La réforme de l'enseignement secondaire*, Paris : Ernest Flammarion, 1901, P.79.

²⁹Francisque Vial, *op.cit.*, p. 234.

1.1.3. Unité de l'instruction secondaire masculine

1.1.3.1. Réforme de 1902 : unification des classiques et modernes

A la fin du XIX siècle, le « malaise » constaté dans l'enseignement secondaire devient inquiétant. Les écoles religieuses et les écoles primaires supérieures attirent en permanence les enfants des familles bourgeoises d'autant plus que l'abandon à mi-chemin des études au lycée républicain est très fréquent. Le système d'internat se voit de plus en plus critiqué comme responsable de « l'usure d'un modèle d'éducation fondé sur la séparation de l'institution scolaire et de la société »³⁰. S'agissant de l'organisation de la scolarité, le conflit à la fois entre les partisans du classique et ceux du moderne pendant les deux dernières décennies du siècle, et entre les matières littéraires et scientifiques à l'intérieure de chaque filière, « risque de compromettre l'unité spirituelle de la nation et de créer deux jeunesse rivale »³¹. Mais la ligne de clivage entre les deux camps n'est pas aussi nette qu'avant 1865. Les deux doctrines se sont confondues quelque part, restant opposées sur quelques points isolés. La position pour la défense de la suprématie absolue des humanités classiques n'est plus que « minoritaire »³².

Après une consultation ample du 17 janvier au 27 mars 1899, lancée par Alexandre Ribot, président de la Commission de l'enseignement de la Chambre des députés, une des étapes les plus décisives dans l'histoire des réformes des études secondaires en France est marquée par le décret signé le 31 mai 1902. Les épithètes « moderne » et « classique » disparues, les études complètes sont organisées en deux cycles : le premier cycle est divisé en section A avec latin, et section B sans latin — en maintenant les mêmes disciplines aussi bien littéraires que scientifiques dans les deux sections : français, langues vivantes, histoire et géographie, calcul, sciences naturelles et dessin ; tandis que le second cycle est divisé en quatre options – A en latin-grec, B en latin-langues vivantes, C en latin-sciences, et D en sciences-langues vivantes. Hormis les langues mortes, les élèves de sections différentes étudient les mêmes matières dont la dose pour chaque section est différente. Par exemple, les élèves de la section latin — grec et latin-langues vivantes étudient tous deux la physique et la chimie, mais un peu moins que les camarades de latin-sciences et de

³⁰Evelyne Hery, « 1902 : retour sur la réforme de l'enseignement secondaire », *Le Débat*, 2015/5, n. 187, p. 172.

³¹*Idem*.

³²*Ibid.*, p. 171.

sciences-langues vivantes. Ainsi s'établit aussi bien l'unité que la diversification. Corrélativement, il n'y a qu'un seul baccalauréat avec options diverses, qui donnera aux titulaires l'honneur égal. De telles réformes d'unification se dégagent quelques caractères significatifs. Premièrement, les lignes tracées entre les notions de classique et de moderne perdent leur sens. Les disciplines dites littéraires ou scientifiques, traditionnelles ou modernes, peuvent se composer de façon variable pour satisfaire aux intérêts ou aptitudes différentes des élèves. « Il peut y avoir un enseignement classique français, un enseignement classique scientifique ».³³ Deuxièmement, le régime nouveau est censé briser le conformisme qui a astreint les élèves à rester pendant tout le cursus dans une seule filière, pour donner une flexibilité et une diversité considérable. Après le premier cycle, un élève latin peut s'orienter vers trois types d'études latines supérieures ou les abandonner pour se convertir aux études modernes. Troisièmement, la culture scientifique est relevée au même niveau que la culture littéraire. Depuis, un homme bien cultivé et instruit sera celui qui porte « l'imagination et... la sensibilité d'une part, et... l'esprit d'observation et [le] sens de concret d'autre part »³⁴. Nous pouvons y apercevoir non seulement le recul des langues anciennes, mais au sens plus large, un mouvement où l'hégémonie de l'« abstraction » fondée sur le verbal est atténuée.

Jusqu'alors, les controverses sur le privilège accordé au classique ou le moderne doivent en théorie se clore, d'autant plus que l'accès à toutes les facultés qu'un seul baccalauréat donne est garanti pour tous les élèves. En ce sens-là, la réforme de 1902 a marqué « une étape importante dans l'histoire de l'enseignement secondaire sur laquelle aucun gouvernement n'est revenu »³⁵.

1.1.3.2. Réforme de 1923-1925 :

En 1923, Léon Bérard, ministre de l'instruction publique annule, par le décret du 3 mai, quelques dispositions essentielles du régime de 1902 : la section D, à savoir la section sans langues mortes est supprimée en imposant à tous les élèves quatre années d'études de latin et deux années d'études de grec. Pour corriger la spécialisation « hâtive »,

³³Francisque Vial, *op.cit.*, p. 247.

³⁴*Idem*, p. 252.

³⁵Evelyne Hery, « La réforme pédagogique des lycées en 1902 », *Carrefour de l'éducation*, 2016/1, n. 41, P. 42.

à savoir la division dès la classe de sixième dans le régime de 1902, la réforme unifie les études du premier cycle en vue de remettre en place un tronc commun tant littéraire que scientifique, afin que les élèves ne puissent faire leur choix d'orientation qu'à la sortie du cycle. Léon Blum prend la réforme pour l'entreprise qui « sauver[a] les humanités classiques » des « empiètement de l'enseignement moderne »³⁶, parce qu'en 1921, dans les 122 lycées et les 250 collèges communaux, sur un effectif de 8152 élèves inscrits en seconde, 481 sont dans la section A latin-grec, 1269 dans la section B latin-langues vivantes, 2807 dans la section C latin-sciences, et 3595 dans la section D sciences-langues vivantes. Et les élèves de la Section D peuvent même obtenir dès 1920 le titre de licence conféré par les Facultés des lettres, car le latin n'est plus obligatoire.³⁷ La réforme de Bérard est opérée par voie réglementaire. Le projet est adopté après des débats extrêmement ardents — avec en particulier Edouard Herriot qui reproche à ses adversaires gréco-latins de former « une caste » — dans la chambre par 307 voix contre 216.³⁸ Mais aussitôt que le Cartel des gauches remporte la victoire aux élections législatives, le projet est abandonné. La section moderne est remise en place par François Albert, nouveau ministre de l'Instruction publique. Un nouveau plan d'étude, étudié par le corps des inspecteurs généraux et remis dans la discussion du Conseil supérieur de l'Instruction publique, est publié dans l'arrêté du 3 juin 1925, suivi des Instructions du 2 septembre, pendant le mandat court du ministre de l'Instruction publique (du 17 avril au 11 octobre 1925) d'Anatole de Monzie. La réforme de 1925 révèle de l'œuvre d'unification de l'enseignement moderne et l'enseignement classique. Avec un esprit qui va dans le sens même que la réforme de 1902, le plan abolit ce qui se révèle malvenu : la construction de deux cycles et la section B latin-langues vivantes. En même temps, il adopte l'idée de la réforme de 1923 selon laquelle il faut offrir à tous les élèves une culture commune. Ainsi les cours communs, en français, histoire et géographie, sciences, traversent tout le cursus, et en classe de seconde et de première, les élèves se divisent en section A latin-grec, A' latin-une langue vivante, et B langues vivantes. C'est-à-dire que désormais, les élèves de filières différentes, soumis aux mêmes enseignements scientifiques, se distinguent

³⁶Léon Blum, « La mort prochaine des humanités en France », *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, avril 1926, n.11, p. 19,23.

³⁷*Idem*, p. 19, 22..

³⁸Claude Goyard, « Enseignement privé et Instruction publique sous la IIIe République », dans *Histoire de l'administration de l'enseignement en France, 1789-1981*, Genève : Librairie Droz, 1983, P. 50.

seulement en études littéraires.

Dès lors, le mot d'« amalgame » est bien utilisé dans les discours pour signaler le caractère de la réforme. Jean-Yves Seguy le qualifie du mot « restreint » pour souligner l'unité que la réforme s'est donnée pour le but. Il emploie par ailleurs l'expression d'« amalgame élargi » pour désigner la réforme qui s'ensuit.³⁹ Le décret-loi du 1^{er} octobre 1926, signé du nouveau ministre de l'Instruction publique, Edouard Herriot, déclare la mise en fusion de l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire supérieur. Dès lors, « dans les établissements d'enseignement secondaire auxquels est ou sera annexé une école primaire supérieure ou un cours complémentaire et, réciproquement, dans les établissements d'enseignement primaire supérieur où existe ou sera créé une section d'enseignement secondaire, une partie de l'enseignement sera donnée en commun aux élèves des classes de 6^e, 5^e, 4^e, 3^e secondaires et à ceux de l'année préparatoire et des 1^{re}, 2^e et 3^e années d'enseignement primaire supérieur. Cet enseignement commun portera sur la langue et la littérature française, une langue vivante, l'arithmétique et l'algèbre, les sciences naturelles, le dessin, les exercices physiques »⁴⁰. Depuis, « L'amalgame crée une situation paradoxale : sur les mêmes bancs et pour les mêmes cours, les élèves du secondaire paient une scolarité dont les élèves de l' [enseignement secondaire supérieur] bénéficient gratuitement ! »⁴¹ Outre l'intérêt de l'économie et le besoin de remédier à la diminution démographique⁴², l'amalgame élargi peut se justifier par une situation incontestable : les deux institutions ont été mises en comparaison l'une avec l'autre dès les premiers jours de leur naissance en raison des similarités en contenu comme en structure ! Dans le rapport remis au président de la République, précédant le décret du 13 mai 1925, Monzie avoue que le développement de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement technique, au cours des deux premières décennies du XX^e siècle avait « laissé supposer que les établissements où sont donnés ces enseignements seraient... assez nombreux pour suffire à tous les besoins locaux et régionaux et que la section moderne [des] lycées et collèges, qui comportait six années d'études, faisait désormais, au moins en

³⁹Jean-Yves Seguy, « Les classes « amalgamées » dans l'entre-deux-guerres : un moyen de réaliser l'école unique ? », *Revue française de pédagogie*, 2007, n. 159, p. 49.

⁴⁰Décret du 1^{er} octobre 1926, article 1.

⁴¹Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, Collection Repères, Paris : La découverte, 2009, P. 23.

⁴²Jean-Yves Seguy, *op.cit.*, p. 49.

partie, double emploi avec ces enseignements et n'avait plus sa raison d'être »⁴³. Ainsi les barrières sociales, fondées sur le privilège de la culture gréco-latine d'une part et la hiérarchie des institutions scolaires de l'autre, doivent s'effondrer. Dans ce sens-là, les deux types de réforme d'amalgame, « restreint » et « élargi », s'intègrent dans l'ensemble de dispositions pour réaliser l'« école unique », entreprise ambitieuse du Cartel des gauches en 1924, relayée par Herriot. En 1927 et 1933, la gratuité de l'enseignement secondaire est peu à peu acceptée et étendue. En 1927, 150 lycées et collèges la mettent en pratique. Les lois de finances de 1928, 1929 et 1930 élargissent successivement le public bénéficiant de la gratuité, couvrant uniquement la classe de sixième à toutes les classes, et des établissements possédant un enseignement primaire supérieur à tous les établissements secondaires publics.⁴⁴ En 1933, un examen de sélection pour la classe de sixième est établi. En prenant de la distance avec l'idée que cette mesure va à l'encontre de la démocratisation scolaire, nous y apercevons à la fois l'esprit de méritocratie, lié de nature à l'esprit démocratique, et paradoxalement la position élitiste. S'il est établi que depuis, c'est selon les aptitudes que les élèves s'orientent, « pour le démo-élitisme, [les aptitudes] doivent être repérées tôt, de façon à faire entrer dans un secondaire culturellement inchangé les plus aptes des élèves du primaire »⁴⁵.

1.1.3.3. Lycées du Front populaire :

Jean Zay, nommé ministre de l'Éducation nationale et des Beaux-arts⁴⁶ le 4 juin 1936, entame une série de réformes dans l'esprit de l'« école unique » dès les premiers jours de son mandat. L'âge de la scolarisation obligatoire est prolongé de 13 à 14 ans par la loi du 9 août ; le programme du premier cycle de l'enseignement secondaire et celui des quatre premières années de l'enseignement primaire supérieur en viennent à s'identifier à partir de la promulgation des arrêtés du 11 avril 1938, etc.

Au plan de l'enseignement secondaire, par rapport à l'année 1925, l'organisation et

⁴³Horaires et programmes de l'enseignement secondaire des garçons. Décret du 13 mai 1925. Arrêté du 3 juin 1925. 2^e édition, Paris : Vuibert, 1925, p. 5.

⁴⁴Pierre Merle, *op.cit.*, p. 23 ; Jean-Yves Seguy, *op.cit.*, p. 55.

⁴⁵Pierre Kahn, « Démocratisation des études et les contenus d'enseignement : la question des humanités », *Recherches en didactiques*, 2014/1, n. 17, p. 37.

⁴⁶Le ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts est devenu en 1932 ministère de l'Éducation nationale et des Beaux-Arts, dans le gouvernement d'Édouard Herriot.

les matières se maintiennent, sauf la diminution d'horaires de quelques matières pour libérer les élèves du surmenage⁴⁷. Néanmoins, l'esprit et les méthodes de l'enseignement mis en avant par les réformateurs marquent l'aube d'une ère où l'instruction est éducative, inspiratrice, où les élèves sont au centre, ou autrement dit de l'« époque des mouvements de jeunesse »⁴⁸. Ainsi l'étude des instructions relatives au secondaire qui les dévoilent nous devient obligatoire. Antoine Prost en dégage les traits.⁴⁹ Le rôle de l'enseignement secondaire est, comme l'instruction indique, « moins de... pourvoir [les élèves] d'un bagage de connaissances utiles que de favoriser le libre et complet développement de leurs facultés et d'en faire des hommes, en cultivant chez eux tout ce qui fait l'excellence de l'homme : l'intelligence, le cœur, le caractère, le sens moral, le goût du beau. C'est par cet objet et non pas uniquement par son contenu que doit se définir un enseignement humaniste »⁵⁰. Autrement dit, les facultés qu'un citoyen cultivé doit posséder prévalent sur la quantité du savoir. Comment y parvenir ? Il faut adopter des méthodes autres que la transmission unilatérale du savoir. Celles-ci sont dans la plupart des cas, inspirées d'« un vaste mouvement de réflexion et d'expérimentation pédagogiques »⁵¹ de l'époque, notamment celui de l'« éducation nouvelle ». Les méthodes actives, qui cherchent à exalter l'activité spontanée de l'élève, sont mises en avant. Parmi celles-ci, la plus innovante est les « activités dirigées », que nous allons développer plus tard. En même temps, l'attention se déplace du cours magistral vers un cours où l'apprentissage participatif occupera une place importante. Désormais, « le professeur n'est pas un conférencier ; il ne fait pas de cours... il aide [l'élève] à réaliser pleinement ce qu'il peut être, ce qu'il doit être »⁵², et « la méthode d'autorité est absolument étrangère à l'esprit de cet enseignement »⁵³.

1.1.4. Public visé

Sous l'Ancien Régime comme après la Révolution, cloisonné de l'enseignement primaire destiné aux enfants du peuple, le lycée a pour clientèle les garçons en provenance

⁴⁷La réforme de diminuer les horaires a mise en place en 1931.

⁴⁸Antoine Prost, *Jean Zay et la gauche du radicalisme*, Presses de Sciences Po, 2003, p. 197.

⁴⁹*Idem.*

⁵⁰*Instructions relatives à l'application des arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du second degré (enseignement secondaire et enseignement primaire supérieur)*, cité par Antoine Prost, *idem*, p. 197.

⁵¹*Ibid.*, p. 194.

⁵²*Instructions...*, *op. cit.*, cité par Antoine Prost, *ibid.*, p. 202-203.

⁵³*Ibid.*, p. 208.

des familles fortunées ou nobles, des couches sociales supérieures. Les professions dites « libérales » leur conviennent, autrement dit, cet enseignement ne vise à aucune profession précise, mais un type d'homme — l'honnête homme. Cette institution élitiste va de pair avec celle de l'enseignement primaire, sans interaction, à son propre rythme, pour peu qu'elle prétende élargir son public. Si elle n'est pas du tout l'invention de la Troisième république, il est évident que les républicains l'héritent et la fortifient par les moyens institutionnels. Il faut attendre la fin de la Première Guerre mondiale pour que les réformes scolaires visant à briser les barrières des classes soient mises en œuvre.

Chez le public de l'enseignement secondaire public, la diversité des origines familiales se manifeste, même dans les lycées de Paris, considérés comme réservoir de l'élite française. Avant le Second Empire, « Charlemagne recrute dans la petite bourgeoisie du Marais, Bonaparte, dans la bourgeoisie d'affaires de la Chaussée-d'Antin, Louis-le-Grand et Henri-IV dans la "bourgeoisie de l'intelligence". » Entre 1898-1908, un tiers des élèves proviennent de familles du gros commerces, de la banque et de l'industrie ; un tiers des professions libérales et des cadres élevés de l'Etat ; seule une minorité d'élèves appartient aux familles de petits fonctionnaires, commerçants et rentiers.⁵⁴ En 1900, dans les collèges communaux, 2/5 des élèves s'inscrivent à l'enseignement classique et 3/5 à l'enseignement moderne ; alors que dans les lycées, inversement, 2/5 à l'enseignement moderne et 3/5 à l'enseignement classique.⁵⁵ Il faut noter par ailleurs que l'enseignement sans latin, avant que l'enseignement primaire supérieur ne fusionne avec le premier cycle du lycée, a commencé à recruter les élèves sortis du primaire supérieur : en 1923, il y a 150 élèves de ce type au total en France qui peuvent entrer en classe de seconde de la Section D, bien que le chiffre ne soit que très faible.⁵⁶ Selon la filière choisie, classique ou moderne, les débouchés professionnels se distinguent. Dans la majorité des cas, les élèves du classique, couronnés d'une culture aristocratique, sont conduits vers des professions libérales, dans la haute fonction publique, l'Eglise, le droit ou la médecine. Par ailleurs, il faut noter qu'en général, la majorité des élèves de l'enseignement classique arrêtent à mi-chemin leurs études — ainsi la valeur du baccalauréat s'accroît — sachant que les causes de l'abandon varient d'un cas à l'autre. Mais il semble exister une tactique

⁵⁴Paul Gerbod, *Dans les lycées et collèges au XIXe siècle*, Paris : Hachette, 1968, p. 109-111.

⁵⁵Charles-Maurice Couyba, *op.cit.*, p. 81.

⁵⁶Léon Blum, *op.cit.*, p. 23.

convenue : celle d'une « demi-instruction » qui « permet au minimum de rehausser le statut social des intéressés d'un vernis de latinité ». ⁵⁷ Les élèves du moderne s'intègrent plutôt dans le commerce, l'industrie et le domaine agricole, notamment avant 1880. ⁵⁸

A partir de 1926, sous l'impulsion de la série de mesures visant à établir « l'école unique », les enfants des couches sociales distinctes se confondent de plus en plus. En 1936, presque 52 % des élèves de l'enseignement secondaire viennent de l'enseignement primaire. ⁵⁹

1.1.5. Notions centrales

1.1.5.1. Notion d'« humanités » :

« Les humanités remontent, sans solution de continuité, aux “arts libéraux” antiques. Dans ses grands traits, le modèle de formation qu'elles proposent, fixé par Isocrate à Athènes au IV^e siècle avant Jésus-Christ, est hérité directement par les Romains. » ⁶⁰ Depuis la Renaissance jusqu'à la Révolution, les humanités désignent presque sans modification la culture gréco-latine, professées dans les anciens collèges. Le latin est la langue noble, dans lequel s'incarne l'esprit cultivé. Les méthodes résident en principe dans la lecture, l'explication des auteurs, et l'exercice écrit. Les élèves s'appliquent à « imiter » les auteurs latins, surtout Cicéron. ⁶¹ Le grec, qui fait figure d'une sorte de luxe, n'est pas en principe obligatoire, mais l'explication des textes grecs s'applique constamment. « La prédominance de la littérature ancienne dans l'enseignement des collèges est telle que les grands classiques français ont été longtemps présentés comme de géniaux traducteurs de leurs modèles latins et grecs » ; « Les textes français n'y étaient pas lus pour eux-mêmes, et n'étaient donc pas expliqués. Si l'on fait appel à eux dans les classes, c'est pour en faire hommage aux auteurs anciens, qui sont leurs modèles ». ⁶² A l'origine, le thème « humanité » a désigné les classes de troisième et de seconde, placées entre les trois années

⁵⁷Philippe Savoie, « Diversité des publics et ouverture des enseignements » [en ligne], *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914)* : Aux origines d'un service publique, Lyon : ENS éditions, 2013. Disponible sur : <https://books-openedition-org/enseditions/5053>, paragraphe 27, (consulté le 3. 4. 2018)

⁵⁸Françoise Mayeur, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome III. De la Révolution à l'école républicaine (1789-1930)*, Paris : Perrin, 2004, p. 577.

⁵⁹Francisque Vial, *op.cit.*, p. 265.

⁶⁰André Chervel et Marie-Madeleine Compère, *op.cit.*, P. 6.

⁶¹Clément Falcucci, *L'Humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle*. Thèse pour le doctorat ès lettres présentée à la Faculté des lettres de l'Université de Paris, 1939, p. 11.

⁶²André Chervel et Marie-Madeleine Compère, *op. cit.*, p. 10.

de grammaire et la dernière année de rhétorique. Mais son usage n'est pas restreint, parce que personne n'ignore que les premières années de grammaire sont obligatoires pour les études d'humanités.

Au fur et à mesure, il est constaté que « l'abus des préceptes, des règles, des formulaires » réduit l'étude « à une sorte de mécanisme intellectuel, à un appareil mémoriel, à une scolastique nouvelle »⁶³. La forme et le fond ne font qu'un, ce qui aurait entraîné l'humanisme à perdre « la somme de connaissances nécessaires à la vie des nations »⁶⁴. Corrélativement, lorsqu'elle ne s'applique que comme instrument exclusif d'éducation, elle devient « une culture formelle à substance appauvrie »⁶⁵. L'humanisme qui s'intéresse au concret, engendré à l'époque de la Renaissance, est presque rejeté. L'engouement pour les langues anciennes et la séparation de l'enseignement et de la vie deviennent au XVIII^e siècle plus en plus marqués dans les collèges.⁶⁶ A la même époque, le monopole du latin se voit de plus en plus ciblé par les critiques, dont « l'intensité et la pertinence ne cesseront de s'accroître au cours des décennies »⁶⁷. Après l'éphémère Ecole centrale au début du XIX^e siècle, nous assistons à la tendance fluctuante de l'étude du latin à l'école : retour puissant pendant 1815 jusqu'à la réforme de Fortoul et recul relatif jusqu'à l'avènement de la Troisième République, et recul accéléré après.⁶⁸

Le terme d'« humanités modernes » est une invention qui est apparue à la fin du XIX^e siècle au fur et à mesure du développement des enseignements modernes. En même temps, du camp des humanistes traditionnels surgit le thème « Humanités classiques », employé comme opposé, sinon arme, contre le néologisme ou pastiche déshonorant. Mais les Humanités traditionnelles ne sont que classiques, ce qui fait que le thème devient une « pure redondance »⁶⁹. Les premiers événements qui ont ébranlé le rempart solide des Humanités classiques sans toucher à leur fond ni basculer le plan d'études peuvent remonter « à la charnière du XVII^e et du XVIII^e siècle », par l'introduction de l'étude de littérature française à l'école : Racine, La Fontaine, etc. Au XVIII^e siècle, aux programmes

⁶³Clément Falcucci, *op. cit.*, p. 16.

⁶⁴Louis Liard, Préface intitulée « Le nouveau plan d'études de l'enseignement secondaire, les cadres et l'esprit », Instructions concernant les programmes de l'enseignement secondaire, Paris : Ch. Delagrave, 1911, p. 5.

⁶⁵*Idem*, p. 5.

⁶⁶Clément Falcucci, *op. cit.*, p. 34.

⁶⁷André Chervel et Marie-Madeleine Compère, *op. cit.*, p. 27.

⁶⁸*Idem*, p.23.

⁶⁹*Ibid.*, p. 9.

de poétique et de rhétorique se trouvaient peu à peu inscrits les poètes et les orateurs français. Ainsi le français s'est lancé à la conquête du terrain occupé exclusivement par les langues anciennes.⁷⁰ Alors que les contestations à la prédominance du latin se multiplient à partir du milieu du XVIII^e siècle, la définition des « Humanités » devient ouverte. Tout au long du XIX^e siècle, il existe *grosso modo* trois conceptions du renouveau des Humanités. La première, modérée et discrète, consiste à assigner plus d'importance à la langue française, fondée sur « la littérature, l'histoire, les langues vivantes », sans revendiquer de modifications du régime établi ; la deuxième s'avère plus radicale, qui tient à abroger le monopole du latin pour moderniser le régime par les études scientifiques ; alors que les plus radicaux, fidèles « à Diderot et aux physiocrates », réclame que l'instruction serve à préparer les élèves aux professions futures.⁷¹ La réforme de Fortoul en 1852 et la création de l'enseignement secondaire spécial de Victor Duruy en 1863 s'inscrivent à ces tendances.

La notion d'« Humanités modernes » est peu à peu établie dans les réformes scolaires menées pendant les deux dernières décennies du XIX^e siècle, portées sur l'institution de l'enseignement secondaire spécial, devenu moderne dix ans après. Là, une grande portion d'horaires est consacrée au français et langues vivantes qui servent à suppléer les humanités classiques. Ainsi la première notion d'« Humanités modernes » est-elle construite à partir de briques littéraires, et non latine-grecque.

1.1.5.2. Notion de « culture générale » :

En somme, « en France, la culture générale est d'abord un art de vivre »⁷². Elle n'entre dans les universités médiévales qu'avec beaucoup de retard par rapport aux redécouvertes des textes grecs et latins. « On y forme des spécialistes dont les connaissances sont traditionnelles et surtout très cloisonnées ». ⁷³ En XVII^e siècle, Nicolas Faret fait de l'expression d'« honnête homme » une notion importante dans la vie mondaine, en soulignant : « je l'aime mieux passablement imbu de plusieurs sciences que solidement profond en une seule : puisqu'il est vrai que notre vie est trop courte pour parvenir à la perfection des moindres de toutes celles que l'on nous propose, et que qui ne peut parler

⁷⁰*Ibid.*, p. 18.

⁷¹*Ibid.*, p. 27.

⁷²Arnaud Houte, Geoffroy Lauvau, Sylvain Saint-Pierre, *Méthodologie de l'épreuve de culture générale*, manuel du Centre de formation Juridique pour la préparation à la session 2010 de l'ENM, p. 6.

⁷³*Idem.*

que d'une chose est obligé de se taire souvent ». ⁷⁴ Cette idée, répondant bien au climat de la société de cour, se propage.

Dans l'enseignement secondaire, la notion de « culture générale » liée étroitement à la notion d'« Humanités », varie en fonction de la variation de l'acception de cette dernière. Mais elle a quand même de grands traits qui, ayant traversé le fil du temps semé de mouvements ou mutations, restent presque inchangés. Tout d'abord, les études sont « libérales », disposées à préparer les gens libres, moraux, capables à gagner les pensées les plus élevées des êtres humains. Les textes étudiés exercent l'action édifiante sur les élèves, en s'intéressant aux vertus, comme le courage, la modération, et aux valeurs, comme la justice. Les études sont aussi désintéressées, sauf le baccalauréat, aucun examen ne vient les évaluer. De plus, la culture générale est une culture commune, acquise par les générations étudiant au lycée, qui leur permettra de se reconnaître et de tisser des relations dans les affaires sociales. Pour ceux qui ont étudié le latin, celui-ci est « une marque indélébile de l'appartenance à l'élite » ⁷⁵. Autrement dit, elle est un outil de sélection sociale, garanti par le baccalauréat, dont le nombre de titre est extrêmement limité.

Nous pouvons apercevoir la première confiscation de la notion de « culture générale » dans l'enseignement spécial, celui des républicains, non celui de Victor Duruy. Ce dernier, en distinguant la finalité pratique, assigné à son enseignement spécial dans la mise en comparaison avec l'enseignement classique, a confirmé l'attribution exclusive de ce principe noble : « le lycée restera ce qu'il doit être, le lieu où l'on se prépare par la culture générale et désintéressée de l'esprit, au grand combat de la vie ; mais aussi le lieu d'où partent toutes les routes qui mènent à la considération publique, aux honneurs, à la fortune » ⁷⁶. C'est justement dans les années 1880 que l'emploi de cette expression est devenu très fréquent, observé autant chez les fidèles de l'enseignement classique que chez les réformateurs cherchant à établir un enseignement moderne, correspondant au climat intellectuel et scientifique de l'époque. Parmi les premiers, par exemple, Albert Duruy, fils de Victor Duruy, déplore en 1884 que « la culture générale est en pleine décadence » à l'égard du recul de l'enseignement des langues anciennes. ⁷⁷ Parmi les seconds, par

⁷⁴*Ibid.*

⁷⁵*Ibid.*, p. 18.

⁷⁶*L'Administration de l'Instruction publique de 1860 à 1869, Ministère de S. E. M. Duruy*, p. 39.

⁷⁷Cité par Charles Coustille et Denis Ramond, « La culture générale : histoire d'une désillusion française », *Le débat*,

exemple, Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique de la République, exhorte les directeurs d'écoles normales le 2 avril 1880 à prêter soin à une culture générale nouvelle en disant : « c'est de... faire des hommes avant de nous faire des grammairiens ! Développez... de préférence chez vos élèves la culture générale : assurément, c'est là, dès aujourd'hui, la tendance dominante. »⁷⁸ Evidemment, cette notion désigne pour Albert Duruy une tradition passée, alors que pour Ferry, elle est une valeur prometteuse pour le futur. De plus, il faut y noter aussi une finalité nouvelle, assignée au développement de la culture générale : une finalité civique. La culture générale n'est plus une accumulation du savoir, mais un esprit, une intelligence. « L'éducation devient un facteur d'émancipation, et la culture générale constitue, dans cette perspective, un gage de citoyenneté ».⁷⁹ Léon Bourgeois, confronté aux obstinés des Humanités classiques à une séance de l'Assemblée, la reprend : « la culture générale ne peut pas venir de la lecture ou de la traduction mécanique de telle ou telle œuvre de l'Antiquité, mais de la formation de l'esprit telle que le temps la conçoit et la veut »⁸⁰. Les débats portés sur la divergence entre la « culture générale » traditionnelle et la « culture générale » moderne traversera les deux dernières décennies du XIXe siècle, jusqu'à la réforme de 1902, où les classiques et les modernes se fondront davantage et que le baccalauréat moderne donnera accès aux facultés de droit et de médecine dans lesquels seuls les titulaires du baccalauréat du régime classique étaient en droit d'entrer. De la même réforme, la tendance de substituer à la « culture désintéressée » l'« éducation utilitaire » est plus affirmée qu'avant. D'un côté, des partisans des humanités classiques en viennent à se demander ce qu'elles peuvent apporter à la formation du citoyen moderne ; de l'autre, des modernistes fidèles en viennent à chercher des moyens pour compenser « ce qu'il avait perdu par ailleurs », comme l'enseignement moral⁸¹, ou l'enseignement de l'art, que nous aborderons plus tard.

La réforme de 1925 rend l'attribut de la notion « culture générale » plus complexe que jamais. Par l'amalgame des cursus classique et moderne, les sciences ont obtenu droit de cité, devenant l'égal des lettres, dans l'enseignement secondaire, car elles sont professées

2018/3, n. 200, p. 24.

⁷⁸*Idem.*

⁷⁹Arnaud Houte, Geoffroy Lauvau, Sylvain Saint-Pierre, *op.cit.*, p. 7.

⁸⁰Cité par Charles Coustille et Denis Ramond, *op. cit.*, p. 25.

⁸¹François Albert, « Le problème de la culture générale dans l'enseignement secondaire », *Le Parlement et l'Opinion*, 1922/05-10, p. 1898.

sans distinction à l'ensemble des élèves. Au sens où la culture générale est une culture commune que tous les élèves du secondaire sont disposés à posséder, la culture générale, en s'étendant aux sciences, semble affermie. Pourtant, dans l'optique de la valeur sociale de la notion, elle semble y perdre. La fusion avec le primaire supérieur et la gratuité de l'enseignement secondaire font de la formation de l'élite une formation démocratique, accessible aux enfants dont l'aptitude plus que l'origine familiale est la condition la plus importante. En conséquence, une culture dite « désintéressée » ne correspond plus aux besoins du public amalgamé ni de la société. Le rapport au Président de la République, précédant le décret du 13 mai 1925, souligne que « l'objet de l'enseignement secondaire ne saurait varier. Sa nature et sa mission propres consistent toujours à préparer les esprits, par une bonne formation générale, soit aux études de l'enseignement supérieur, soit à la prompte et fructueuse acquisition des connaissances spéciales nécessaires à l'exercice des professions »⁸². Evidemment, l'objet de cet enseignement, par rapport à celui qu'on lui assignait traditionnellement, s'est converti, revêtu à la fois de l'esprit démocratique et de l'utilitarisme.

1.2. Instruction publique secondaire pour les jeunes filles

1.2.1. Instruction publique des femmes : enjeu politique pour les conventionnels

« La nécessité de faire participer les femmes aux progrès accomplis dans les arts, les lettres et les sciences ne pouvait échapper aux esprits distingués que la Révolution chargea de donner à la nation, décidée à rompre avec toutes les traditions du passé, un plan d'éducation conforme à ses nouvelles institutions. »⁸³ Voilà le rapport de l'instruction féminine avec l'esprit de la Révolution, rappelé par Célestin Hippeau en 1882. Pourtant, l'instauration de cette instruction aux premiers temps de la nouvelle ère n'a pas été faite d'un seul coup, et son développement se révèle lent, et stagne parfois. Loin d'intégrer les femmes à l'enseignement secondaire, les réformateurs font le premier pas, d'évidence,

⁸²*Horaires et programmes de l'enseignement secondaire des garçons. Décret du 13 mai 1925. Arrêté du 3 juin 1925. 2^e édition*, Paris : Vuibert, 1925, p. 6.

⁸³Célestin Hippeau, « L'enseignement secondaire des jeunes filles. Au concours Pereire. II L'éducation des femmes(1) », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, juillet 1882, p. 226.

dans l'enseignement primaire.

La formation des citoyens par l'institution publique devient urgente, notamment après l'abolition de la monarchie en septembre 1792.⁸⁴ Dans les débats de l'Assemblée, la question de l'instruction féminine est aussi mise à l'ordre du jour, avec le souci de s'emparer l'éducation féminine qui est aux mains des couvents. Mais une hésitation collective n'est pas balayée : « Si les femmes sont déterminées par la nature et par leur organe reproducteur comme le pensent des médecins de la fin du XVIIIe siècle, peuvent-elle être perfectionnées et assimilées au corps de la Nation ? »⁸⁵ Même chez les pionniers engagés dans l'entreprise, l'idée ne s'oppose pas complètement. Le législateur Charles-Maurice de Talleyrand-Périgord, dans son rapport déposé à l'Assemblée Constituante, propose d'organiser pour les femmes des institutions éducatives conformes au rôle qui leur est assigné, un rôle qui ne doit jamais dépasser le cadre de la vie intérieure. Pour autant, l'instruction des jeunes filles, selon lui, doit bien être limitée. Ce sont leurs parents qui assument le devoir majoritaire de l'éducation de leurs filles.⁸⁶ Une femme éduquée serait à la hauteur de surveiller l'instruction de ses enfants et de comprendre sans obstacle son mari cultivé. L'instruction des femmes contribuera au bonheur de la famille, dimension importante de la stabilité de la société.⁸⁷ Sa revendication d'ouvrir l'école publique aux femmes inscrite dans son rapport du 20 et 21 avril 1792 déposé à l'Assemblée est, après l'instauration de la République, approuvée par la majorité des conventionnels qui adhèrent à l'idée de la nécessité « de contrôler l'influence des femmes sur les mœurs et de faire advenir un nouveau modèle de féminité républicaine ». ⁸⁸ Ainsi en 1793, des décrets et une loi en viennent à instaurer l'école primaire publique autant pour les garçons que pour les filles.

L'ouverture de l'instruction publique aux femmes ne prévoit pas néanmoins leur accès au niveau secondaire, car une femme savante contrevient à la loi de « nature ». Il est constaté chez les conventionnels qu'« autant l'argument de la nature, en se substituant à l'arbitraire du privilège, implique plus d'égalité entre les hommes, autant il prédestine les

⁸⁴Caroline Fayolle, « Former la “femme nouvelle”. Les débats à la Convention sur l'éducation publique des filles (septembre 1792-décembre 1793) » [en ligne], *La Révolution française*, 2014/6. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/lrf/1071>, p. 1, (consulté le 6.07.2018)

⁸⁵*Idem.*

⁸⁶Rapport sur l'instruction publique. Fait au nom du Comité de Constitution, 10, 11, et 19 septembre 1791.

⁸⁷*La Revue de L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, 1882, p. 228.

⁸⁸Caroline Fayolle, *op.cit.*, p. 2.

femmes à une fonction déterminée »⁸⁹.

1.2.2. Maison d'éducation de la Légion d'honneur

Napoléon crée les maisons d'éducation de la Légion d'honneur par le décret du 24 frimaire an XIV (15 décembre 1805), à l'intention des filles dont la Légion d'honneur a été décernée aux parents ou grands-parents. La première maison d'Ecouen est dirigée par Madame Campan, alors que la deuxième maison de Saint-Denis en tant que dispositif supplémentaire de la Légion d'honneur est instaurée par le décret du 25 mars 1809. De nouvelles maisons voient le jour par la suite à Paris et aux Loges. Les maisons se distinguent parmi tant de pensionnats par son statut semi-public de l'enseignement secondaire féminin. La gratuité de l'admission permet un recrutement plus démocratique que d'autres pensionnats de l'époque.⁹⁰ On y donne des enseignements conformes à la nature et au rôle que les hommes assignent aux femmes : religion, calcul, orthographe, histoire et géographie limitées, arts d'agrément. Ces derniers peuvent occuper une place considérable, car rapportés à la culture aristocrate,⁹¹ et dans une certaine mesure, dérivés du cadre initial dont le principe était de former les mères « devant gérer un « ménage modeste » »⁹².

Trois maisons, à savoir celle de Saint-Denis, Ecouen, les Loges, survivent à la chute de l'Empire, et progressent tout au long du XIXe siècle et la première moitié du XXe siècle, en s'adaptant « aux changements des mentalités » et se calquant sur d'autres institutions publiques.⁹³ Pourtant, globalement, ni le but ni le public de telles maisons ne participent à l'institution de l'enseignement secondaire public, attachée au régime d'Université, comme celle de l'enseignement masculin. Les gouvernements qui suivent ne font guère plus, et « les classes moyennes et les classes élevées [restent], en ce qui concerne les filles, dépourvues d'une éducation digne d'elles et de la nation ».⁹⁴

⁸⁹*Idem*, p. 8.

⁹⁰Rebecca Rogers, *Les demoiselles de la Légion d'honneur*, Paris : Perrin, 2006 (édition nouvelle), p. 12.

⁹¹*Idem*, p. 181. Il nous semble que l'emploi de l'expression d'« enseignement secondaire » ici serait fondé plus sur l'âge et sa supériorité au niveau primaire que sur l'acceptation d'ordre institutionnel de l'expression même.

⁹²*Ibid.*, p. 181.

⁹³*Ibid.*, p. 286-287.

⁹⁴« Filles (Instruction primaire, secondaire et supérieur des) », *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire publié sous la direction de Ferdinand Buisson* (édition de 1911), *op.cit.*

1.2.3. Cours pour les jeunes filles

Un enseignement secondaire féminin au sens strict continue à être absent. Enfin, Ernest Legouvé, lance en 1849 un appel à l'établissement des « athénées » ou lycées de jeunes filles.⁹⁵ Selon lui, le savoir est indispensable pour les femmes dans la vie privée. « Sans savoir, pas de mère complètement mère, pas d'épouse complètement épouse. L'instruction est un lien entre les époux, l'ignorance est une barrière. »⁹⁶ Et puis, il faut faire des femmes des françaises, c'est-à-dire, approfondir leurs connaissances sur leur pays natal. Depuis, il ne cesse de contester la faillite étatique en cette matière. Il demande : « Pour les femmes ? [L'Etat], qu'a-t-il fondé ? Des écoles primaires. Pourquoi les jeunes filles des classes moyennes et des classes élevées n'ont-elles pas droits à la même sollicitude que les jeunes filles ouvrières ? Il faut des lycées d'externe pour les jeunes filles, comme il y a des lycées pour les garçons. »⁹⁷ Il faut noter que dans son idée de « progrès dans la tradition, différence dans l'égalité » réside un paradoxe : d'un côté, c'est son insistance sur la nécessité de l'instruction secondaire des jeunes filles, jugée outrancière par ses adversaires conformistes, et de l'autre côté, c'est son respect manifeste face aux dogmes traditionnels — celui-ci le rendra, au fur et à mesure du développement des doctrines de genres et des droits des femmes, incompatible avec l'entreprise qu'il applaudissait.⁹⁸

En 1866, Victor Duruy, nouveau ministre de l'Instruction publique écrit à l'Impératrice une lettre, où sa préoccupation sur l'éducation féminine est exprimée : « ... en France il n'y a pas d'enseignement supérieur pour les femmes... Je ne voudrais pas en faire des bas-bleus. Mais l'influence de la mère sur l'éducation du fils et sur la direction de ses idées est trop grande pour qu'on ne s'inquiète pas de voir les femmes rester étrangères à la vie intellectuelle du monde moderne »⁹⁹. Jules Simon, député du département de la Seine, déplore le même problème en 1867 devant les législatifs, en disant : « Les filles, même dans les pensionnats les plus élevés, reçoivent une instruction futile, incomplète, toute d'arts d'agrément, mais sans rien de sérieux et d'élevé... Nous ne songeons pas à

⁹⁵Ernest Legouvé, *Histoire morale des femmes*, Paris : G. Sandré, 1849. L'ouvrage est très lu tout au long du XIX^e siècle.

⁹⁶Cité par Amélie Gayraud dans *Les jeunes filles d'aujourd'hui*, Paris : G. Oudin, 1914, p. 24.

⁹⁷Ernest Legouvé, « Comment faut-il instruire les femmes ? », *Bulletin administratif*, 1882, n° 480, p. 476.

⁹⁸*Idem*, p. 475-478.

⁹⁹Notes et souvenir, tome II, p. 190, lettre du 4 février 1866, cité par Françoise Mayeur, *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris : Perrin, 2008, p. 172-173.

faire des femmes révolutionnaires, mais nous voulons en faire les compagnes intellectuelles de leurs maris. »¹⁰⁰

Duruy annonce, par la circulaire du 30 octobre 1867, la mise en œuvre de l'instruction secondaire publique pour les jeunes filles « aux familles aisées ou riches »¹⁰¹, qui n'a jamais existé. Il s'agit des « cours secondaires pour les jeunes filles », dont l'organisation est laissée aux initiatives de l'administration locale, autrement dit, il n'y aura pas de normes unanimes, ni sur le local, ni sur le personnel, ni sur le programme. Mais en principe, d'une part, ils doivent s'inspirer notamment de l'organisation de l'enseignement spécial des garçons, instruction publique récemment établie, et d'autre part, ils seraient donnés par les universitaires, regroupés sous forme d'association ou société. En principe, les cours ne sont pas obligatoires pour les élèves admises, et chacune a droit de choisir les cours qui l'intéressent, et puis en paye les frais.

Dans le sillage de l'institution de l'école secondaire des jeunes filles, les cours secondaires sont peu à peu convertis de manière à s'aligner sur cette école, à travers des circulaires consécutives promulguées à partir de 1880. Ces textes ont pour sujet les projets, par exemple, d'augmenter les subventions étatiques pour compléter les matières à enseigner, prescrites aux programmes destinés à l'enseignement secondaire féminin, de privilégier les villes où l'on a déjà appliqué les programmes précités et se prépare à transformer les cours au lycée ou collège, de rappeler l'erreur à les assimiler aux institutions libres, de relever les conditions des enseignantes, etc. Les cours secondaires ne sont plus les mêmes que ceux établis dans les années 1860. Ils commencent à partir des années 1880 à connaître la prospérité, à titre d'établissement provisoire de lycée ou collège.

1.2.4. Enseignement secondaire des jeunes filles sous la III^e République

1.2.4.1. Contexte de la loi Camille Sée :

L'institution de l'enseignement secondaire des jeunes filles en France doit beaucoup au député Camille Sée. La loi phare porte son nom. Il n'est pas moins étonnant qu'elle

¹⁰⁰Cité par Célestin Hippeau dans «L'enseignement secondaire des jeunes filles au concours Péreire », extrait de son mémoire, *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, N.4., octobre 1882, Paris : Librairie LÉOPOLD CERF, p. 229.

¹⁰¹Circulaire du 30 octobre 1867.

n'est pas née sous un climat social et politique où l'aspiration à un tel enseignement s'exprime avec ferveur, comme le journaliste L. Bauzon l'a constaté : « La loi sur l'enseignement secondaire des jeunes filles n'est pas née d'un de ces grands mouvements d'opinion qui triomphent rapidement de tous les obstacles et qui les suppriment. Elle n'a point eu l'appui passionné des masses du suffrage universel ; la Chambre ne l'a point acceptée d'enthousiasme. Le sénat l'a accueillie avec froideur ; le gouvernement n'a mis tout d'abord à la soutenir aucune ardeur particulière ; les bureaux du Ministère de l'instruction publique paraissent n'avoir jamais accepté qu'avec une certaine inquiétude cette extension de pouvoirs et ce surcroît de responsabilités ; la presse républicaine elle-même n'a point fait de bien grands efforts pour frayer la voie à une création si utile, à une loi si républicaine. »¹⁰² Il semble vrai que « [la loi] n'aurait probablement pas vu le jour si Camille Sée n'en avait pris l'initiative. »¹⁰³ Il y a autrefois des éléments politiques et idéologiques qui ont poussé les républicains à approuver la loi. Il n'est pas inutile à les mettre en lumière.

Comme nous l'avons dit, la guerre de 1870 a ravagé le système des cours secondaires féminins. Elle a même provoqué l'augmentation des maisons religieuses d'éducation, qui exercent le quasi-monopole sur l'éducation féminine, et résistent à l'esprit de la Révolution. Il est temps, pour les républicains, de s'emparer du contrôle de l'éducation des femmes, d'autant plus que, pour des républicains, l'Eglise néglige volontairement à donner aux femmes un enseignement au niveau supérieur pour les contrôler¹⁰⁴, jusqu'à ce qu'elles quittent le couvent « avec une instruction presque nulle et une éducation qui a mis dans son cœur la haine de tous les principes, de toutes les idées qui régissent et la France de 1789 et [les] institutions »¹⁰⁵.

Le souci du contrôle de l'instruction féminine et la qualité de l'intelligence des femmes sont mises par des républicains dans l'enjeu de l'harmonie de la famille, considérée comme base de la stabilité et de la progression de la société. Jules Ferry, en 1870, a donné un discours, où le problème de fosse intellectuelle entre le couple bourgeois était soulevé : « Il y a aujourd'hui une barrière entre la femme et l'homme, entre l'épouse

¹⁰²L. Bauzon, *La loi Camille Sée*, cité par Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977, p.12.

¹⁰³*Idem*, p. 11.

¹⁰⁴*Ibid.*, p.14.

¹⁰⁵Parole de Camille Sée, cité par Françoise Mayeur, *ibid.*, p. 16.

et le mari, ce qui fait que beaucoup de mariage, harmonieux en apparence, recouvrent les plus profondes différences d'opinions, de goûts, de sentiments, mais alors ce n'est plus un vrai mariage, car le vrai mariage... c'est le mariage des âmes»¹⁰⁶. Ce constat d'un « divorce intellectuel » a de fait été précédé en 1849 par l'affirmation similaire d'Ernest Legouvé, selon laquelle l'ignorance est une barrière entre les époux.¹⁰⁷ Ainsi les républicains font de l'instruction féminine le remède à l'entente du couple. Et celle-ci va à son tour fortifier « l'unité de la patrie ».¹⁰⁸ Hippeau soulignera plus tard que « la situation morale de la France et l'intérêt de la démocratie exigent que l'on établisse entre les deux sexes une communauté d'idées, de discipline intellectuelle, de connaissances générales »¹⁰⁹. Il faut du reste noter que les idées fondamentales sur lesquelles les républicains insistent ne font qu'adhèrent à la tradition : nature de la femme — il lui faut un complément à dominante scientifique et rationnelle à remédier à la faillite intellectuelle résultant de l'abus de sentiment ou d'imagination ; rôle de la femme des milieux moyens et élevés — elle doit comprendre le mari et donner une bonne éducation aux enfants,¹¹⁰ comme ce qu'Agénor Bardoux souligne : « la femme a une chose plus haute et plus grande à faire dans le monde [...] : un enfant et un homme ».¹¹¹

1.2.4.2. Organisation de l'enseignement secondaire des jeunes filles :

La loi Camille Sée sur l'enseignement secondaire des jeunes filles est promulguée le 21 décembre 1880, et le décret du 28 juillet 1881 classe les établissements en deux catégories, à savoir lycées nationaux et collèges municipaux. Le premier lycée de jeunes filles ouvre ses portes en octobre 1881 à Montpellier, actuel lycée Clémenceau.

Les matières majeures de l'enseignement sont fixées par la chambre, alors que les décisions sur le contenu et les méthodes sont à la charge du Conseil supérieur, instance fondée par la loi du 27 février 1880. Il semble que l'ambition initiale de législateurs était grande, car « on voulut que cet enseignement fût véritablement un enseignement classique, égal à celui que recevaient les garçons », conformément à l'idée que Legouvé a propagé :

¹⁰⁶Discours fait le 10 avril 1870 dans la salle Molière.

¹⁰⁷Cité par Maurice Crubellier, *L'Enfance et la jeunesse dans la société française : 1800-1950*, Paris : A. Colin, 1979, p. 286.

¹⁰⁸Amélie Gayraud, *op.cit.*, P. 27.

¹⁰⁹Célestin Hippeau, «L'enseignement secondaire des jeunes filles au concours Péreire », *op.cit.*, p. 231.

¹¹⁰Maurice Crubellier, *op.cit.*, p. 286.

¹¹¹Cité par Maurice Crubellier, *idem*, p. 286.

« l'égalité dans la différence ». ¹¹² Pourtant, le contenu de l'enseignement féminin définitif, déterminé par le Conseil supérieur relève plus de la différence que de l'égalité. Aux enseignements annoncés de la loi, morale, langue française, lecture à haute voix, langue vivante, littératures anciennes et modernes, géographie et cosmographie, histoire, arithmétique, éléments de la géométrie, chimie, physique et histoire naturelle, s'ajoutent des matières « accessoires » : comme hygiène, économie domestique, travaux à l'aiguille, dessin, musique, gymnastique, notions de droit usuel. Camille Sée a demandé d'aligner la durée scolaire des filles sur celle des garçons, c'est-à-dire, sept ou huit ans, mais finalement, le Conseil supérieur, sollicité en particulier par son membre Paul Bert, n'approuve qu'une durée de cinq ans. En pratique, l'organisation de l'enseignement mis à l'ordre du jour du Conseil supérieur, est bien inspirée de celle de l'enseignement spécial, qui connaît aussi en même temps une réforme. Par celle-ci, le spécial est divisé en deux périodes, dont le second doit fournir une culture plus élevée. A son image, l'enseignement féminin est aussi divisé en deux périodes : le première embrasse les trois premières années, nommées classe de 1^{re}, 2^e, et 3^e, sanctionné par un certificat d'études, et le second comprend deux années, de la 4^e à la 5^e, sanctionné par un diplôme. Les matières de la première période sont toutes obligatoires, tandis qu'à la seconde période, certaines matières sont facultatives. ¹¹³ Mais la possibilité d'instituer un baccalauréat féminin, analogue au baccalauréat spécial, n'a même pas été discutée. « Cette différence atteste une incontestable infériorité. » ¹¹⁴

1.2.4.3. Innovations de la pédagogie :

Si du point de vue des contemporains, l'accent sur la nature féminine et le principe de spécialisation font preuve de la limitation institutionnelle de l'instruction féminine, elle se distinguait par des aspects pédagogiques, par rapport à la routine austère de l'instruction masculine de son époque.

En premier lieu, le principe que l'intelligence prime sur l'accumulation du savoir qui

¹¹²« Filles (Instruction primaire, secondaire et supérieur des) », *op. cit.*

¹¹³Décret du 14 janvier 1882, relatif à l'enseignement secondaire des jeunes filles et Arrêté du 14 janvier 1882, relatif à l'enseignement secondaire des jeunes filles, *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique*, année 1882, n° 477.

¹¹⁴Antoine Prost, « inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887), *Histoire de l'éducation*, septembre 2007, n. 115-116, p.157.

doit présider sur la pratique des programmes. Octave Gréard, membre du Conseil supérieur, prend soin de les distinguer pour revenir à l'objectif de l'enseignement des jeunes filles. Selon lui, « l'homme a besoin d'un fonds de savoir solidement établi », alors qu'« il n'en est pas ainsi au même degré pour la femme ». « Ce qui vaut le mieux en elle, ce n'est pas ce qui lui reste du savoir acquis, quel qu'en soit le prix... c'est l'esprit même que ce savoir a contribué à former ». Pour autant, « bien du détail de menu savoir et de menus faits peut être épargné [aux jeunes filles] », et « un enseignement de résultats et de conclusions, qui mette avec exactitude les sentiments, les idées, les inventions, les découvertes, les grands gains de la civilisation humaine en pleine lumière » leur conviendrait le plus.¹¹⁵

Un des éléments les plus spécifiques de la pédagogie, aussi bien pour Françoise Mayeur que pour Antoine Prost, réside dans les matières « accessoires » : dessin, musique, gymnastique, couture, etc. Leur auteur principal, Henri Marion, protagoniste du mouvement de science de l'éducation¹¹⁶, « leur donne une valeur éducative indépendante de la nature féminine des élèves... — à la faveur des préjugés de genre »¹¹⁷.

Une autre innovation porte sur la complémentarité des cours obligatoires et facultatifs dans le deuxième période, « pour permettre à chaque élève de chercher sa voie, de choisir selon ses aptitudes et ses besoins »¹¹⁸. Une telle liberté ou flexibilité dont les élèves et leur famille tireront profits est absente dans le régime classique pour les garçons.

1.2.4.4. Formation des professeurs femmes :

La loi du 29 juillet 1881 crée l'école normale de professeurs femmes, qui est implantée à la même année dans l'ancienne manufacture nationale de Sèvres. Elle a pour première directrice Julie Favre, et le premier directeur des études, Legouvé. Le corps des professeurs est composé de personnes provenant de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire masculin. La durée d'études est fixée en 1884 à trois ans. Les concours, obligatoires pour le professorat des femmes au lycée ou collèges féminins, sont distingués de ceux pour les hommes, à savoir un certificat d'aptitude, réservé aux

¹¹⁵Octave Gréard, L'enseignement secondaire des filles. Mémoire présenté au conseil académique dans la séance du 27 juin 1882, p. 102-104.

¹¹⁶Voir Nicole Mosconi « Hehnri Marion et « l'égalité dans la différence » », *Le Télémaque*, 2012/1, n. 41.

¹¹⁷Antoine Prost, *op. cit.*, p. 162.

¹¹⁸Rapport fait d'Henri Marrison au nom de la Direction de l'enseignement secondaire pour les lycées et collèges de jeunes filles, cité par Antoine Prost, *idem*.

sévriennes, soit d'ordre littéraire, soit d'ordre scientifique, et les agrégations féminines, de même des deux ordres.¹¹⁹ « Il est bien entendu que les jurys s'efforceront de leur imprimer le cachet d'une spécificité féminine. »¹²⁰

1.2.4.5. Réforme de 1896-1897 :

Si les conservatismes catholiques ne sont pas arrivés à faire échouer l'œuvre innovante de l'enseignement secondaire public menée par les républicains, ils tiennent à contester les programmes de jeunes filles mis en vigueur en 1882. En face des membres du Conseil supérieur de l'Instruction publique (CSIP), qui prétendent avoir pris la nature féminine pour principe des programmes, les conservateurs leur accusent de la négligence grave de la distinction sexuelle.¹²¹ Des matières scientifiques inscrites suscitent notamment quelques indignations fortes, notamment les sciences naturelles qui touchent parfois à des questions du ressort de la médecine, parfois à des celles du processus vital, doivent, pour certains, être écartées des programmes.¹²² Parallèlement, le CSIP est saisi de plaintes contre la surcharge, « émanant des recteurs, des conseils académiques, des directrices »¹²³. Camille Sée s'y inscrit aussi. Lui, indigné de l'écart commis du CSIP du principe de la loi, attribut le problème de surcharge au mauvais fonctionnement du CSIP. « Chacun des membres du conseil chargés de rédiger les programmes n'a vu que la partie du travail qui lui était confié. Chacun de ses membres a développé outre mesure son programme »¹²⁴, ainsi critique-t-il. Pour presque tout le monde, la lourdeur des programmes causée par la main lourde de l'Administration a pour conséquence d'accabler les jeunes âmes supposées fragiles. Voilà le point le plus partagé entre parents, conservateurs, et quantité de législateurs et acteurs républicains.

La deuxième trahison que des législateurs fustigent est que les programmes n'avaient pas été suffisamment féminisés. Ce que Camille Sée attendait du programme d'histoire, par exemple, aurait dû attribuer une grande place à l'histoire des femmes, comme ce qui se fait

¹¹⁹Arrêté du 4 janvier 1884.

¹²⁰Maurice Crubellier, *op.cit.*, p. 287.

¹²¹Arnold Mascarel s'écrie : « Niera-t-on que cette distinction lumineuse ait été complètement méconnue... ? », *L'enseignement secondaire des jeunes filles. Nécessité de réformer les programmes*, p. 6-7. C'est un extrait du Bulletin de la Société Générale d'Education et d'Enseignement, 1896.

¹²²*Idem*, p. 8-9.

¹²³Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles...*, *op.cit.*, p. 213.

¹²⁴Camille Sée, « Avant-propos de la 4^e édition des lycées et collèges de jeunes filles », *L'Enseignement secondaire des jeunes file*, juillet 1889, P. 45.

à l'école supérieure de jeunes filles de Turin en Italie — où elles se voient prescrites les études de « la famille et la femme chez les peuples barbares », « la famille et la femme chez les Romains, chez les chrétiens », « la femme et la famille en France vers la fin du XVIIIe siècle », ou comme au programme de l'Ecole des jeunes filles de Milan — « faire ressortir le rôle de la femme dans l'éducation des peuples et l'avenir des nations », « influence de son action sur l'ensemble des événements... ». S'agissant des matières scientifiques prescrites par la loi, comme « éléments de la géométrie, de la chimie, de la physique et de l'histoire naturelle », des « exagérations » pareilles sont aussi commises par le CSIP, car il « cours le risque de faire de certaines [des filles] des hommes incomplets, qui n'auront jamais ni la force ni le rôle d'un sexe, et qui auront perdu toutes les grâces et toutes les aptitudes de l'autre ». ¹²⁵

Les critiques sur la surcharge s'étendent à des plaintes autres, qui portent notamment sur la méthode de la mémoire et les connaissances superficielles, que déplorent de même des acteurs des deux champs opposés. Mgr Dupanloup dit : « On fait trop uniquement travailler la mémoire des jeunes filles quand il s'agit d'études. » ; « Dans l'éducation intellectuelle que notre société donne aux femmes de ce temps, poursuit-il, on fait appel à toutes leurs facultés exceptées à celles qui auraient le plus besoin d'être développées et raffermies, la *raison* et le *jugement*. [Les jeunes filles sont] habituées ainsi à ne rien approfondir et à tout effleurer, à savoir vaguement quantité de choses et à ne se rendre compte sérieusement d'aucune [...] » ¹²⁶. Ernest Lavisse déplore lui aussi la situation où l'« on fait trop travailler la mémoire des enfants et pas assez leur intelligence » jusqu'à reléguer l'instruction désintéressée à la préparation aux brevets. ¹²⁷

L'élaboration du programme de 1897 procède d'abord d'études de long terme menées par une commission préparatoire qui se compose de 29 membres dont Charles Bayet et Lemonnier. Et puis, au sein de la commission instituée en juillet 1889 par le Ministre de l'Instruction publique pour discuter des améliorations à introduire dans l'enseignement secondaire, la sous-commission discute de l'enseignement secondaire des jeunes filles s'organise, elle est composée de Julie Favre, directrice de l'école normale de Sèvres,

¹²⁵Camille Sée, préface de *Lycées et collèges de jeunes filles. Documents, rapports et discours à la chambre des députés et au sénat*, Paris : Léopold Cerf, 1884, p. 50-53.

¹²⁶Mgr Dupanloup, *Lettres sur l'éducation des filles*, I, p. 183.

¹²⁷Ernest Lavisse, « Brevets et jeunes filles », *La revue de Paris*, novembre – décembre 1895, p. 192.

Mlle Provost, directrice du lycée Fénelon et Henry Lemonnier, Marion, Camille Sée, Pécaut, Bossert, Buisson Chasles, Fernet, et Manuel. Une commission particulière de l'administration des lycées de jeunes filles de Paris, instituée par l'arrêté du 25 novembre 1887, annonce à cette occasion sa liste allongée où se trouvent Gréard, vice-recteur de l'Académie, Camille Sée, conseiller d'Etat, une certaine Stoude, directrice du lycée Molière.¹²⁸ Celle-ci rend public son projet d'horaires et de programmes, qui est mis en application dès 1890 dans l'académie de Paris, « si bien que la répartition des matières et des heures de 1897 est plutôt la sanction d'un état de fait »¹²⁹.

Enfin, un vœu commun signé par 19 membres du Conseil est déposé au CSIP en juillet 1896, et la Section permanente en rend compte à la session de juillet 1897. Le vœu prote sur deux inconvénients principaux de l'organisation scolaire officialisée. D'abord les programmes de 1882 surchargés de matières scientifiques ne laissent pas de place suffisante à l'étude des langues et littératures étrangères. Ensuite, globalement, les programmes et les heures, semblables à ceux des lycées des garçons pèsent sur les jeunes filles et leurs familles. Le ministre constitue une commission pour l'étude de ces questions. La Section permanente du CSIP et le rapport de Henri Bernès, rapporteur du CSIP rendent compte pendant la session de juillet 1897 de l'étude du vœu menée par la commission, aussi que du projet de la modification des programmes.¹³⁰

La réforme de 1896-1897 cherche à, d'une part, diminuer le nombre des cours facultatifs, et de l'autre, rendre les classes de 4^e et 5^e obligatoires, en vue, plus ou moins « d'inciter les parents à laisser leurs filles... à la fin de la 5^e, au lieu de les retirer après la 3^e, vers leurs quinze ans, comme c'était le cas pour les "jeunes demoiselles" des générations précédentes »¹³¹.

Pourtant, les programmes prétendus allégés le sont à peine, ce qui contrarie les gens qui réclamaient vivement une diminution significative des programmes. Camille Sée, initiateur de l'école secondaire des jeunes filles, se plaint : « il semble... que les régulateurs de la nouvelle Université — l'Université féminine — aient pensé qu'ils n'avaient qu'à copier l'ancienne, en l'affaiblissant un peu ; qu'ils avaient affaire à des

¹²⁸Voir *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, 1899, tome I, p. 35-38.

¹²⁹Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire...*, *op.cit.*, p.213.

¹³⁰Deux documents compris dans le *Plan d'études et programmes de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, Paris : Imprimerie et Librairie classiques, Delalain Frères, 1902.

¹³¹Jeanne Ancelet-Hustache, *Lycéenne en 1905*, Aubier Montaigne, 1981, p. 32.

esprits de même sorte, à des destinées identiques. C'est une erreur colossale »¹³². C'est vrai que les nouveaux programmes sont moins allégés que remaniés. Par exemple, l'histoire et la géographie au total pour les 5 années complètes, n'est diminuée que d'une heure et demie obligatoire. L'histoire perd une heure en première et deuxième années en cédant à la géographie de la quatrième année une demi-heure, etc. La modification la plus visible est que l'étude de littéraire et la morale se voient un peu accentuées, au détriment de l'enseignement scientifique. Il en résulte donc le déséquilibre accentué entre matières littéraires et scientifiques, caractérisant traditionnellement l'instruction féminine.¹³³

1.2.4.6. Rapprochement des régimes masculins et féminins :

L'idée de Condorcet selon laquelle l'instruction des femmes à l'égale de celle des hommes est allée au-delà des besoins familiaux dont l'éducation des enfants et l'accompagnement intellectuel du mari, pour porter soin de l'enjeu de l'épanouissement individuel. L'importance de la valeur personnelle d'une femme est plus mise en avant après 30 ans de développement de l'enseignement des filles, par les républicains qui, dans l'ensemble, la dissimulaient plus ou moins au début de leur entreprise. En 1909, Gabriel Compayré, Inspecteur générale de l'IP d'alors, affirme son parti pris dans ce sens, en dévaluant même les raisons d'ordre familial. Il dit : « ... à vrai dire j'aime moins celle qui, visant l'épouse future, demande que la femme s'instruise afin de pouvoir s'associer intimement aux occupations et aux affaires de son mari. Il me semble, en effet, y retrouver quelque chose de... l'égoïsme du mâle, qui veut que sa compagne ait reçu une éducation complète afin de faire son bonheur à lui. C'était l'erreur de Rousseau... »¹³⁴ Cette position prise contraste visiblement avec la finalité déclarée des fondateurs mêmes de l'entreprise, comme Camille Sée qui la réitère depuis les premiers jours : elle sert à faire « de bonnes épouses et de bonnes mères, de bonnes maîtresses de maison, sachant... plaire à leur mari... »¹³⁵. Mais à noter que Gabriel Compayré, en dénonçant l'intention d'hommes d'asservir les femmes, insiste quand même sur la vocation destinée à chaque sexe. La

¹³²Cité par Gabriel Compayré, dans « Ce qui différencie l'éducation des filles de celle des garçons », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, juillet 1909, p. 106.

¹³³Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire...*, *op.cit.*, p. 220.

¹³⁴Gabriel Compayré, *op.cit.*, p. 99.

¹³⁵Camille Sée, « Avant-propos de la 4^e édition des lycées et collèges de jeunes filles », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, juillet 1889, p. 45.

femme, bien qu'élevée à l'équivalent de l'homme en tant qu'individu autonome, n'est pas encore encouragée à sortir de la sphère qui lui est destinée, à savoir celle de la famille. Ainsi son enseignement secondaire ne peut-il qu'être désintéressant et qu'aucune tentative d'en profiter pour s'insérer au marché du travail ne serait décente, notamment pour une fille d'une famille aisée. La thèse de « l'égalité dans la différence » semble continuer à convaincre, le développement de la science psychologique contribuant même à la fortifier, en raison de laquelle, l'enseignement de jeunes filles a lieu de rester « féminisé » en matières et en procédés.

Le rapprochement de l'institution féminine et de l'institution masculine ne cesse d'être débattu. En 1923, Léon Bérard souligne dans son rapport remis au président de l'Etat : « Quant à l'enseignement secondaire des jeunes filles, il n'existe en principe aucune raison de le priver des avantages du nouveau plan d'études [applicable au lycée de garçons,] [...] une adaptation progressive est à prévoir, avec toutes les mesures de transition dont l'expérience démontrera l'opportunité »¹³⁶. L'entreprise de rapprochement est démarrée par le décret du 25 mars 1924, signé de Bérard, et placé sous l'égide de Francisque Vial en particulier, qui affirme : « aussi bien douées que les garçons, se jetant avec ardeur et succès vers toutes les carrières intellectuelles, [les jeunes filles] avaient droit aux mêmes études que leurs frères »¹³⁷. Il transporte « purement et simplement »¹³⁸ les programmes des lycées de garçons dans les lycées de filles, pour que tous les élèves du secondaire, animés d'un même esprit, préparés par les mêmes professeurs, s'unifient, d'égal à égal. Cela faisant, l'avantage du rapprochement propagé ne fait pas l'unanimité, parce que « plusieurs représentantes de l'enseignement féminin s'insurgent contre cette assimilation faite au détriment de sa spécialité »¹³⁹. Même Vial lui-même, trahit une sorte d'attachement à ce régime spécial en disant : « [L'instruction féminine] est un gain de l'esprit de nouveauté sur l'esprit de tradition [...] elle crée un nouveau type d'enseignement secondaire, intermédiaire entre le classique et le moderne et tenant des deux, se rapprochant du classique par son caractère presque exclusivement littéraire, mais

¹³⁶Cité par Antoine Savoye, dans « La science de l'éducation face à la réforme des lycées (France, 1920-1939) », Congrès international AREF 2007, *Symposium « Science(s) de l'éducation et République face à face. Théorisations contrastées d'une discipline indisciplinée (fin du 19^e- 20^e)*, p. 4.

¹³⁷Interview de Vial avec *Le Petit Parisien*, 22 octobre 1925.

¹³⁸*Idem.*

¹³⁹Antoine Savoye, *op.cit.*

moderne en ce qu'il exclut le latin et le grec... »¹⁴⁰.

1.3. Deux instances consultatives influentes de l'Instruction publique

1.3.1. Conseil supérieur de l'Instruction publique

1.3.1.1. Organisation de l'administration centrale de l'Instruction publique :

L'ordonnance de 26 août 1824 émancipe l'instruction publique de la gestion du ministère de l'intérieur, en lui assignant d'autres affaires. Ainsi elle devient ministère des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique. En 1828, les administrations des deux affaires se séparent l'une de l'autre pour devenir chacune autonome. Mais leur réunion s'opère dans peu de temps. Jusqu'en 1879, le neuvième ministre de la Troisième République s'occupe encore à la fois de l'instruction publique et des cultes. En 1908, les deux administrations se séparent définitivement, en passant par des fusions de courte durée de temps à autre.

En principe, dans l'organisation centrale de l'Administration de l'Instruction publique, le ministre siège au sommet. Il dispose d'un corps d'inspecteurs généraux, répartis soit dans l'enseignement primaire, soit dans le secondaire. Il est assisté d'ordinaire par deux instances consultatives qu'il préside, à savoir le Conseil supérieur de l'Instruction publique et le Comité consultatif de l'enseignement public. Le second donne des avis au ministre sur les questions d'ordre particulier ou de portée individuelle, comme celles qui portent sur la carrière du personnel. Par rapport à la première instance, il subit plus facilement des modifications ou suppressions.¹⁴¹

1.3.1.2. Conseil supérieur de l'Instruction publique (CSIP) :

Le premier CSIP est créé par la loi Falloux du 15 mars 1850, selon laquelle l'ancien *Conseil de l'Université* est remanié, et baptisé *Conseil supérieur de l'Instruction publique*. Il est rebaptisé *Conseil impérial de l'Instruction publique* au 9 mars 1852 pour correspondre au statut du nouvel Empire. Après sa chute, le Conseil est renommé par la loi de 1873 de la dénomination donnée par la loi Falloux. Les deux lois laissent toutes les

¹⁴⁰Francisque Vial, *op.cit.*, p. 242.

¹⁴¹Pierre Bousquet, Roland Drago, Paul Gerbod, Claude Goyard, Jean Imbert, Stéphane Rials, Guy Thuillier, Jean Tulard, *Histoire de l'administration de l'enseignement en France, 1789-1981*, Genève : Droz, 1983, p. 46.

deux de fait peu de places aux représentants de l'enseignement public. Pour remédier à ce défaut qui risque d'entraver les entreprises républicaines, Jules Ferry entame dès 1879 la réforme qui cherche à embrasser plus d'universitaires en écartant, parallèlement, plus de membres représentant les organes de la vie morale. Son action est régie en fait par sa volonté de diminuer la force de la bureaucratie pour augmenter l'influence des maîtres en les dispensant de contraintes politiques, comme son propos le montre lorsqu'il plaide sa réforme de Conseil en 1880 : « La bureaucratie peut certainement beaucoup dans ce pays de France... Le véritable organe de la réforme, celui qui peut seul la féconder et la faire vivre, c'est le maître, Messieurs, et c'est à lui qu'il faut faire appel, parce que c'est lui seul qui donnera le concours efficace, la force morale et le bon vouloir... Lorsque... nous voulons les consulter. Notre première pensée... a été de reconstituer sur des bases rationnelles de ce Conseil supérieur de l'Université qui est, dans le système de nos lois, le dépositaire et le juge des programmes et des méthodes. Nous avons voulu rendre ce Conseil aux universitaires ; nous avons voulu que tous les éléments qui le composent fussent empruntés aux corps enseignants »¹⁴².

La loi du 27 février 1880 réorganise le Conseil supérieur dans ce sens. Le ministre compris, il incorpore au total 59 membres, parmi lesquels se trouvent neuf conseillers choisis parmi les directeurs du Ministère, inspecteurs généraux, recteurs, inspecteurs d'académie, professeurs de l'enseignement public – soit en exercice, soit du régime précédent, ainsi que ceux relégués du Collège de France, du Muséum, des Facultés et écoles d'art, et huit agrégés des ordres d'agrégation, et enfin, des représentants du lycée, de l'enseignement primaire et l'enseignement libre. La formule de composition n'est pas figée, par exemple, en 1896, les représentants de l'enseignement secondaire des jeunes filles y sont intégrés.

Le Conseil est disposé à donner ses avis au ministre sur les mesures réglementaires et les sanctions disciplinaires.¹⁴³ Centré sur « la rénovation des plan d'études et la réforme des programmes »¹⁴⁴, le Conseil prendra l'initiative, pour l'enseignement secondaire des jeunes filles par exemple, de créer son école normale supérieure (décembre 1880), son

¹⁴²Discours de Jules Ferry devant la réunion des délégués des Sociétés savantes et des sociétés des Beaux-Arts des départements, cité par Philippe Bongrand, « Savoir et autonomisation de l'administration dans les réformes de l'instruction publique sous Jules Ferry (1879-1883) », *Presses de Sciences Po*, 2012/4, n°4, p. 119-120.

¹⁴³*Idem*.

¹⁴⁴Régis Jalliffier, *Le Conseil supérieur de l'Instruction publique (1880-1889)*, Paris : Imprimerie nationale, 1889, p. 33.

règlement d'administration (juillet 1881), son organisation (décembre 1881), ses programmes (juillet 1882), son agrégation (décembre 1883); de même pour l'enseignement secondaire spécial – une autre institution moderne et jeune, et de créer ses programmes (juillet 1882).

1.3.1.3. Section permanente du CSIP : noyau impliqué dans l'étude des programmes :

Le CSIP se réunit en principe deux fois par an sous la direction du ministre. Pour chaque session, il peut se diviser en plusieurs commissions qui s'occupent chacune d'une affaire particulière. A l'issue de leurs discussions, leurs rapports seront discutés dans les assemblées. Mais les premiers textes officiels sont nés, plus précisément, d'une instance centrale au sein du Conseil. Il s'agit de la Section permanente, composée des neuf membres nommés conseillers susdits et six autres procédant de l'élection. Elle a pour fonction essentielle « d'étudier les programmes et règlements avant qu'ils soient soumis à l'avis du Conseil supérieur »¹⁴⁵ (Annexe 1).

1.3.2. Conseil supérieur des Beaux-Arts dans la construction de l'art républicain

1.3.2.1. Nouvel objectif de l'Administration des Beaux-Arts :

Le sous-développement et les carences de l'administration des Beaux-Arts sous la III^e République a fait subir une longue histoire de stigmatisation à l'institution — depuis cette époque jusqu'à nos jours : « la médiocrité de la commande publique, le refus de l'entrée de l'art moderne dans les musées, l'absence d'initiatives nouvelles dans la formation des artistes [ont creusé] l'écart entre les artistes novateurs et les pouvoirs publics »¹⁴⁶. Pourtant, le jeune Etat républicain s'applique à édifier une politique culturelle propre, étrangère aux traditions monarchiques, mais porteuse de l'intérêt général du peuple tout entier, sans, paradoxalement, démentir son esprit libéral, sous lequel la singularité et la personnalité de la création artistique prévalent plus que jamais. L'Administration cherche à réconcilier le conflit entre la liberté et la démocratie au sujet de l'art, en à la fois

¹⁴⁵Article 4 de la Loi du 27 février 1880 relative au Conseil supérieur de l'Instruction publique et aux Conseils académiques.

¹⁴⁶Gérard Monnier, *L'art et ses institutions en France. De la Révolution à nos jours*, Paris : Gallimard, 1995, p. 207.

s'assignant la fonction pédagogique et laissant reculer l'académisme. Depuis Gustave Larroumet, directeur des Beaux-Arts de 1888-1891, à Georges Huisman, directeur général des Beaux-Arts de 1934-1940, la doctrine républicaine s'enracine dans la fonction pédagogique d'un « Etat instituteur »¹⁴⁷. Pour Larroumet, « fait de l'art un service public » est le rôle que la démocratie contemporaine ne peut abandonner ; « ce service, l'état l'exerce par ses constructions d'édifices, ses acquisitions d'œuvres d'art, les encouragements qu'il donne aux formes supérieures de l'art — qui sans lui disparaîtraient vite, comme la peinture et la sculpture monumentale —, les facilités qu'il procure aux expositions libres, mais surtout par ses enseignements et par ses musées, qui sont une forme de l'enseignement »¹⁴⁸. Huisman, alors, adhère à ce parti pris, mais avec l'ambition de l'extension démocratique, en interrogeant : « s'il est évident que la création artistique — comme la découverte scientifique — doit demeurer toujours le privilège d'une élite, est-il par contre possible d'admettre que les musées demeurent inintelligibles au peuple et surtout à la jeunesse, que l'art plastique ou musical ne soit pas enseigné à tous, au même titre que le français, le calcul ou la géographie ? Est-il supportable que la France, terre d'élection de l'art et de la qualité, accepte, faute d'un goût public suffisamment éclairé, tant de manifestations d'architecture et de sculpture qui déshonorent la partie des cathédrales gothiques et de l'esprit classique ? »¹⁴⁹

1.3.2.2. Naissance et structure organique de l'Administration :

Sous la République, la formation d'un ministère autonome des arts n'a presque jamais été réalisée, sauf qu'en 1881-1882, un ministère des arts éphémère a été créé, présidé par Antoine Proust. L'administration des Beaux-arts, sous la forme d'une Direction, est rattachée au ministère de l'Instruction publique, par les décrets du 5 septembre 1870 et du 10 janvier 1871. L'attribution assignée à l'administration des Beaux-arts, coordonnée à l'administration de l'Instruction publique, est consacrée comme ce qu'Edouard Charton explique devant la Chambre en 1875 : « En annexant les Beaux-Arts au ministère de l'Instruction publique, en les rapprochant de l'administration qui a pour attribution

¹⁴⁷ *Idem*, p. 211.

¹⁴⁸ Gustave Larroumet, *L'Art et l'Etat en France*, Paris : Hachette, 1895, p. 197, cité par Gérard Monnier, *ibid*.

¹⁴⁹ Georges Huisman, « L'Art et l'Etat », *Europe*, 5 juin 1937, cité par Marie-Claude Genet-Delacroix, dans « Le Conseil supérieur des Beaux-Arts. Histoire et fonction (1875-1940) », *Le mouvement social*, n° 163, 1993, p. 63.

l'enseignement et l'encouragement des lettres, on assigne aux Beaux-Arts leur place proprement dite : on reconnaît leur droit à la sollicitude de l'Etat non pas seulement parce qu'ils sont pour quelques esprits délicats une source de jouissance exquise et rare, mais parce qu'ils répondent réellement à un besoin général en tendant à développer dans le pays entier le sentiment de l'amour du beau, dont une nation ne saurait se désintéresser impunément, soit pour le progrès de la civilisation, soit pour sa gloire».¹⁵⁰ En 1885, un Traité de l'administration des beaux-arts, résultant de la mise au point des juristes, est publié, et considéré comme signe de « l'importance nouvelle que prend la gestion du système des beaux-arts ».¹⁵¹

La Direction peut comprendre, au fil du temps, des bureaux ou services dont « le nombre [est] très variable », et « les attributions respectives ne sont pas plus stables que précises ». En général, elle leur répartit les préoccupations diverses : travaux d'art, musées nationaux, enseignement, monuments historiques, bâtiments civils, conservatoires, théâtres nationaux, etc.¹⁵² Marie-Claude Genet-Delacroix, qui a étudié soigneusement l'évolution de la structure de l'Administration, la découpe en quatre périodes majeures : autour du « rapport dressé au février 1878 », « échec du ministère des Arts, restauration du sous-secrétariat d'état aux Beaux-Arts (1881-1914) », « après-guerre, restauration de la Direction des Beaux-Arts : 1919-1927 », et « restauration de la Direction générale à la veille de la Seconde Guerre mondiale : 1928-1940 », que nous n'étudierons pas en détail pas ici.¹⁵³

1.3.2.3. Conseil supérieur des Beaux-Arts, instance consultative de l'Administration :

Tout au long de son existence, l'administration des Beaux-Arts « ne dispose ni d'un projet politique clair ni d'une organisation efficace », à cause, d'une grande partie, de la multiplication des instances prétendant à son concours, comme les commissions, comités, ou conseils.¹⁵⁴ Parmi elles, le Conseil Supérieur des Beaux-Arts (CSBA), joue un rôle

¹⁵⁰AN F21/4711, cité par Marie-Claude Genet-Delacroix, « Esthétique officielle et art national sous la Troisième République », *Le Mouvement social*, n. 131, p. 112-113.

¹⁵¹Gérard Monnier, *op.cit.*, p.225.

¹⁵²Vincent Dubois, « L'art et l'Etat au début de la IIIe République, ou les conditions d'impossibilité de la mise en forme d'une politique » [en ligne], *Genèse, sciences sociales et histoire*, n.23, juin 1996. Disponible sur : https://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/48/89/21/DOC/geneses_OK.doc, p. 20, (consulté le 10. 9.2018)

¹⁵³Marie-Claude Genet-Delacroix, Chapitre 5 « La structure de l'administration centrale des Beaux-Arts », *Art et Etat sous la IIIe République. Le système des Beaux-Arts 1870-1940*, Paris : La Sorbonne, 1992, p. 197-255.

¹⁵⁴Jean-Claude Yon, *Histoire culturelle de la France au XIX^e siècle*, Paris : A. Colin, 2010, p. 219.

actif, au sens où il contribue, comme d'autres moyens d'ordre juridique (lois, par exemple) et scientifique (discipline d'histoire de l'art, par exemple), à la constitution de l'« art officiel »¹⁵⁵ — notion définie de Marie-Claude Genet-Delacroix, porté non sur la distinction du style artistique, mais sur « une mode de pensée de l'art historique, national ».

Créé par le décret du 22 mai 1875, sous l'impulsion du marquis de Chennevières, directeur des Beaux-Arts, le Conseil n'a qu'une mission consultative, n'ayant pas de pouvoir administratif. Composé à l'origine d'administratifs, de représentants des Académies, et personnalités qui se sont illustrés en spécialité artistique ou connaissance de l'art, il est censé être disposé à donner son avis sur les questions portant sur l'enseignement, les expositions, les souscriptions aux ouvrages d'art, etc. Bien que très dynamique dans ses quinze premières années, en accomplissant un nombre important de travaux, il perd rapidement sa vitalité jusqu'à s'intéresser aux questions secondaires, comme l'examen des titres des candidats aux bourses de voyage — « ce sera jusqu'en 1939 l'essentiel de son travail ».¹⁵⁶

Ici, nous nous intéressons en particulier à deux de ses attributions majeures, liées directement ou indirectement à notre sujet d'étude. Il s'agit de l'organisation de l'enseignement du dessin à l'école secondaire, et l'institution juridique de la protection des monuments historiques nationaux.

Premièrement, le projet de réforme que les républicains conçoivent cherche à dépasser la tradition élitiste de l'enseignement des arts « d'agrément ». Ainsi le « dessin d'imitation » ne suffit-il plus. Avec le principe de l'« unité de l'art » accordé à l'unanimité, les débats au CSBA portent sur la méthode à appliquer. A l'issue de ceux-ci, la méthode dite scientifique et géométrique d'Eugène Guillaume, membre artiste au Conseil, impose. Elle est supposée orienter l'enseignement d'un dessin technique à la recherche de l'exactitude et la rigueur, écarté des conceptions académiques, relevant de la notion du « Beau ». Par conséquent, il n'est plus raisonnable de laisser contrôler l'enseignement par des inspecteurs des beaux-arts, qui seront remplacés par des inspecteurs de l'enseignement du dessin. Il en va de même pour la question du recrutement. Désormais, en théorie, les purs artistes ne conviendraient plus pour occuper cette place dans l'enseignement, et il est l'heure de

¹⁵⁵Marie-Claude Genet-Delacroix, « Esthétique officielle... », *op.cit.*, p.105-120.

¹⁵⁶Marie-Claude Genet-Delacroix, « Le conseil supérieur des Beaux-Arts et fonction (1875-1940) », *op.cit.*, p. 48.

construire un corps d'enseignants du dessin. Le certificat de l'aptitude à l'enseignement du dessin, établi immédiatement, est disposé à filtrer les candidats dont la plupart sont sortis de la formation académique. Nous allons développer en détail dans les chapitres suivants l'intervention du CSBA dans l'enseignement artistique au lycée.

Deuxièmement, sous la sollicitation du marquis de Chennevières, directeur des Beaux-Arts (1873-1878), les questions de conservation, préservation et connaissance du patrimoine national sont mis à l'ordre du jour. Dans ce but, plusieurs commissions ou sous-commissions, issues d'un côté du CSBA et de l'autre de l'ancienne commission des Monuments historiques, créée en 1937 et complétée en 1879 par Jules Ferry, voient le jour. La première étape est de mettre en examen le projet élaboré par la commission des Monuments historiques en 1874. La loi relative est définitivement entérinée en 1887. Corrélativement, une autre commission, formée de membre du CSBA, qui a la charge de donner son avis sur les souscriptions aux ouvrages d'art, est créée en 1880, en vue de compléter l'entreprise d'inventaire et de classement des monuments historiques. Sur la liste des ouvrages, se trouvent bon nombre d'ouvrages, écrits par des membres du CSBA et notamment par les « écrivains d'art » que compte le Conseil.¹⁵⁷

1.3.3. Relation complice entre le CSBA et le CSIP

En tant qu'instances représentatives, les 78 conseils supérieurs créés au cours de la III^e République¹⁵⁸, jouent le rôle de nouvelles forces démocratiques pour neutraliser les institutions administratives héritées des régimes antérieurs. Comme Paul-Boncour l'affirme, ceux-ci représentant un élément nécessaire de compétence et de permanence, les ministres « qui savent s'en servir peuvent y puiser une grande force ».¹⁵⁹ L'exemple qui en a montré la plus grande efficacité est sans doute celui du ministre Jules Ferry. Il a créé des voies directes entre les deux instances pour pouvoir imposer des réformes scolaires à un parlement « réticent » : les projets portés du CSBA à propos de l'enseignement artistique doivent être soumis au Conseil supérieur de l'Instruction publique (CSIP), qui a le droit de

¹⁵⁷Marie-Claude Genet-Delacroix, *Art et Etat sous La III^e République...*, *op.cit.*, p.124.

¹⁵⁸Recensement fait de Marie-Claude Genet-Delacroix, « Le Conseil supérieur des Beaux-Arts : Histoire et fonction (1875-1940) », *op.cit.*, p. 59.

¹⁵⁹J. Paul-Boncour, *Art et démocratie*, Paris : 1912, p. 53.

donner le dernier mot.¹⁶⁰

Plus important, comme nous allons le montrer, l'enseignement de l'histoire de l'art, notre sujet d'étude, ne se borne pas aux discussions du CSBA, mais s'intègre aussi, comme composant d'une culture historique élevée, dans l'entreprise du CSIP. Son rôle majeur dans la conception des projets réglementaires – qui peuvent concerner programmes, instructions, ou d'autres institutions pédagogiques, mérite incontestablement un examen préalable, utile à l'examen des résultats qui en émaneront.

¹⁶⁰Marie-Claude Genet-Delacroix, « Le Conseil supérieur... », *op.cit.*, p. 60.

Chapitre II Discipline d’histoire de l’art en France

2.1. Pertinence de la recherche sur l’histoire de la discipline

d’histoire de l’art en France

2.1.1. Rapport entre la discipline savante¹⁶¹ et la discipline scolaire selon André Chervel¹⁶²

Il y a une idée bien partagée chez le public comme dans les milieux des sciences humaines, selon laquelle l’école est « par excellence, le lieu du conservatisme, de l’inertie, de la routine. Car elle a beau faire, on la voit rarement suivre, étape par étape, dans ses enseignements, le progrès des sciences qu’elle est censée diffuser ». Si elle se refuse à embrasser les apports et les progrès les plus récents de la discipline, c’est souvent pour ne pas trahir sa mission. A ce titre, il faut « renonc[er] à identifier les contenus d’enseignement avec des vulgarisations ou des adaptations [des savoirs savants] », pour que l’étude de la discipline scolaire ait sa propre problématique. Une autre condition vient à atténuer la parenté entre la discipline savante et la discipline scolaire : il s’agit des finalités assignées à chacune d’entre elles. « Ce qui caractérise l’enseignement de niveau supérieur, c’est qu’il transmet directement le savoir. Ses pratiques coïncident largement avec ses finalités. Aucun hiatus entre les objectifs lointains et les contenus de l’enseignement », alors que l’enseignement à l’école porte une ou plusieurs finalités autres que la transmission simple du savoir.

2.1.2. Histoire de l’art « savante » et histoire de l’art « scolaire »

L’histoire de l’art en France pendant la deuxième moitié du XIXe siècle est en phase de formation, autrement dit, c’est une discipline jeune. Nous constatons que quelques-unes de ses découvertes sont directement transposées à l’enseignement secondaire, cela contraste avec le constat que d’autres enseignements traditionnels restent moins sensibles au progrès de leur propre discipline à cause de leur force d’inertie. Ces nouveaux apports scientifiques reçoivent droit de cité dans les programmes officiels.

¹⁶¹En bref, la discipline savante a pour mission de produire des connaissances scientifiques.

¹⁶²André Chervel, « L’histoire... », *op.cit.*

L'interaction des deux enseignements d'ordres différents caractérise aussi cette phase initiale de la discipline. L'évolution de la discipline universitaire d'histoire de l'art et le développement de son enseignement à l'école secondaire se stimulent l'un l'autre. Ainsi est-il difficile de distinguer lequel a plus agi sur l'autre. S'il est convenu que la discipline universitaire crédibilise son introduction au lycée, la première est favorisée, à l'inverse, par la seconde, en particulier au moment des réformes instituant l'enseignement obligatoire du dessin en 1878, l'histoire de l'art pour les jeunes filles en 1882, et puis pour les garçons modernes en 1891. Ces réformes seront traitées dans les chapitres suivants.

D'ordre socio-institutionnel, l'école secondaire a un lien de filiation, non pas avec l'école primaire, mais avec l'école supérieure à cette époque. Non seulement parce qu'elles sont toutes régies par l'esprit élitiste, mais aussi parce que les Facultés ont pour vocation de préparer les professeurs pour l'école secondaire, sanctionnés par le concours d'agrégation. Cela signifie que le résultat de la formation universitaire aurait de l'effet direct, après l'adaptation aux besoins pédagogiques de l'école secondaire, sur le résultat des cours de celle-ci.

Dans une autre perspective, l'articulation de l'enseignement secondaire avec l'enseignement supérieur se conforme d'ordinaire avec le parcours professionnel de beaucoup d'historiens de l'art. Cela implique alors que ceux-ci, ayant bien connu l'école secondaire, s'intéresseront plus naturellement que d'autres aux réformes à l'école secondaire. Nous donnons ici l'exemple du parcours d'Emile Mâle, qui figure parmi ceux qui sont appliqués à promouvoir l'enseignement de l'histoire de l'art au lycée. Agrégé de lettres en 1886, il est très expérimenté en enseignement au lycée : lycée de Saint-Etienne, Toulouse, Versailles, Carnot, Lakanal et Louis-le-Grand. Il est chargé de cours d'histoire de l'art chrétien du Moyen Âge à la Sorbonne en 1906, et nommé professeur d'histoire de l'art en 1912. Déjà en 1894, où il était encore professeur du lycée, il a fait appel à l'enseignement des arts antique et médiéval au lycée.¹⁶³

2.2. Brève histoire de la genèse d'une discipline moderne

La rédaction de cette partie est inspirée en grande partie de l'ouvrage de Lyne

¹⁶³Emile Mâle, « L'enseignement de l'histoire de l'art dans l'université », *Revue universitaire*, janvier 1894, p. 14.

Therrien¹⁶⁴. Elle se cantonnera de même que celui-ci sur l'enseignement de l'histoire de l'art dans les établissements supérieurs. Pourtant, il n'est pas inutile de se demander, comme François-René Martin l'a déjà fait en 1999 : « En quoi la question bien précise de l'enseignement permet-elle donc — autant, ou même plus que l'examen d'autres dispositifs ou lieux, tels que le musée, les revues savantes, les ouvrages de synthèse, le marché de l'art, l'érudition local — de faire l'histoire de la formation de la discipline en France et de la constitution de ce savoir comme “discipline universitaire” ? »¹⁶⁵ Evidemment, l'institution de l'histoire de l'art en France est l'aboutissement synthétique des forces d'ordre différent, mais cela ne contredit pas le fait que, compte tenu du rapport étroit de l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire, regroupés tous les deux dans le système dit « Université » à cette époque, la dynamique interactive produite par les échanges ou les transmissions entre eux se révèle beaucoup plus vive qu'ailleurs.

2.2.1. Histoire de l'art dans la formation des artistes

Nous adaptons le point de départ de l'institution de l'histoire de l'art en France, signalé par Lyne Therrien aussi bien que Marie-Claude Genet-Delacroix¹⁶⁶, à l'année 1863, étant donné qu'en cette année, à l'école des Beaux-arts, une chaire nouvelle d'archéologie et d'histoire de l'art antique est confiée à Léon Heuzey, et une autre sous l'appellation d'esthétique et d'histoire de l'art est créée pour Eugène-Emmanuel Viollet-le-Duc, qui est remplacé après une très court terme par Hippolyte Taine. En province, la mise en place de l'enseignement de l'histoire de l'art aux élèves artistes commence un peu plus tard qu'à Paris : à Dijon, Auguste Bougot la professe en 1881 à l'école des Beaux-Arts de Dijon ; Charles Bayet est chargé de cet enseignement en 1880, et restera dix ans à l'école des Beaux-arts de Lyon.¹⁶⁷

Nous notons par ailleurs que cet enseignement est mis en place à partir de 1880, dans

¹⁶⁴ Lyne Therrien, *L'histoire de l'art en France, Genèse d'une discipline universitaire*, Paris : Editions du C.T.H.S., 1998.

¹⁶⁵ François-René Martin, biographie critique sur Lyne Therrien, *L'Histoire de l'art en France...* (1998) [en ligne], Critique d'art, 13/printemps 1999. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/critiquedart/2505> (consulté le 16.03.2019)

¹⁶⁶ Marie-Claude Genet-Delacroix, « L'enseignement supérieur de l'histoire de l'art (1863-1940) », *Le personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIXe et XXe siècles*, colloque organisé par l'Institut d'histoire moderne et contemporaine et l'Ecole des hautes études en sciences sociales les 25 et 26 juin 1984, Paris : Editions du centre national de la recherche scientifique, 1985.

¹⁶⁷ Lyne Therrien, *op.cit.*, p. 112-115.

nombre d'écoles de dessin ou d'arts appliqués, entre autres à l'école des Arts décoratifs de Paris — dans la section de garçons aussi bien que la section de filles. Il semble qu'il y a « ses règles... et sa formation propres (style, composition). » et qu'« il entre souvent en conflit avec les tenants d'une histoire de l'art scientifique ».¹⁶⁸ Jusqu'à maintenant alors, peu de chercheurs l'ont traité, cela laisse de fait un champ d'étude pleinement ouvert.

Dans cette partie, il nous paraît utile de saisir deux points, qui serviront d'arguments pour des observations plus loin. Le premier est que : pendant les années 1860-1880, les écoles d'art, celle des Beaux-Arts de Paris en particulier, doivent arriver à accumuler les premières expériences de l'enseignement de l'histoire de l'art. Les futurs réformateurs de l'Instruction publique auront la possibilité de s'en inspirer. Le deuxième est que logiquement, les élèves sortis d'écoles d'art dans les années 1880 auront dans quelque mesure des notions générales de l'histoire de l'art. Cela peut suggérer qu'un tel élève, s'il veut pratiquer l'enseignement du dessin à l'école, est susceptible de transmettre quelque part ce qu'il a retenu de l'enseignement de l'histoire de l'art qu'il a suivi.

2.2.2. Entrée de l'histoire de l'art au Collège de France

« Le Collège de France et... réputé pour offrir une première chaire aux toutes jeunes disciplines avant même leur reconnaissance par les autres institutions. »¹⁶⁹ A ce titre, la création de la chaire d'esthétique et d'histoire de l'art en 1878 pour Charles Blanc est significative dans l'histoire de la discipline. Ses cours, portant sur la science esthétique, l'art décoratif, et la Renaissance italienne, semblent beaucoup moins attrayants que ses ouvrages qui inspirent beaucoup de gens, qu'ils soient amateurs ou chercheurs : son ouvrage *Histoire des peintres de toutes les écoles* (1848-1876) est caractérisé par l'utilisation des renseignements historiques comme « indispensables à l'étude des peintures », tandis que *Grammaire des arts décoratifs* (1882), considéré comme un aperçu de son enseignement par Eugène Guillaume, ressort d'« une appréciation esthétique plutôt qu'une recherche historique ». *Grammaire des arts du dessin* (1867), signé de Blanc s'inscrit aussi dans ce sens. Ils « inaugurent un nouveau genre d'esthétique appliqué qui

¹⁶⁸Stéphane Laurent, bibliographie critique sur Lyne Therrien, *L'histoire de l'art en France...* (1998), *Revue de l'Art*, 1999, n° 123, p. 82.

¹⁶⁹*Idem*, p.133.

[plaît] au grand public autant qu'aux amateurs »¹⁷⁰. En 1882, après son décès, c'est Eugène Guillaume qui lui succède. Il traite « l'esthétique dans l'enseignement de l'art » et « du jugement des œuvres d'art » pendant trois ans¹⁷¹, au sens de la recherche des valeurs esthétiques.

Avec le rappel de l'intitulé de la chaire établie à l'école des Beaux-Arts, il est évident que les premiers efforts de définition de l'histoire de l'art portent sur l'articulation des deux notions : esthétique et histoire. Elles s'unissent dans les œuvres d'art, mais sont opposée l'une à l'autre par leurs approches. La légitimité de cette méthode se consolide dans les années 1870-1880.

2.2.3. Ecole du Louvre, spécialisée en histoire de l'art et archéologie

L'école du Louvre, fondée en 1882, est « la première école spécialisée dans l'enseignement de l'histoire de l'art et de l'archéologie ». Elle se charge de deux missions distinctes : administration centrale des musées d'Etat, et enseignement de l'histoire de l'art et de l'archéologie. Pour le second, ses auditeurs se répartissent en deux catégories : auditoire mondain auquel l'école propose un enseignement général, et auditoire scolaire, renvoyé à l'enseignement approfondi, et notamment pratique. Ses programmes se composent de six cours, passant de l'archéologie aux histoires de la peinture et de la sculpture du Moyen Âge et de la Renaissance, à l'histoire de la peinture. Nous ne voulons pas épuiser tous les noms de professeurs, mais il n'est pas inutile de mentionner quelques noms qui vont réapparaître plus tard dans notre recherche. Par exemple, en 1885, Edmond Pottier, suppléant de Léon Heuzey, donne un nouveau cours sur les « origines orientales de la céramique grecque », en coïncidence avec le détachement de la céramique des antiquités grecques et romaines pour rejoindre le département d'archéologie orientale au sein du musée. L'aménagement reflète bien « l'idée selon laquelle les civilisations du Proche-Orient avaient contribué massivement au développement de la culture grecque »¹⁷². Il y a aussi lieu de rappeler la contribution à la réhabilitation des arts du Moyen Âge,

¹⁷⁰Marie-Claude Genet-Delacroix, « L'Enseignement supérieur... », *op.cit.*, p. 83.

¹⁷¹André Michel, « L'Histoire de l'art au Collège de France », *Revue politique et littéraire, Revue bleu*, 3 juillet 1920, p. 386, cité par Lyne Therrien, *op.cit.*, p. 114.

¹⁷²Philippe Rouet, « notice sur Edmond Pottier » [en ligne]. Disponible sur : <https://www.inha.fr/fr/ressources/publications/publications-numeriques/dictionnaire-critique-des-historiens-de-l-art/pottier-edmond.html> (consulté le 10.09. 2018)

apportée en premier lieu par Louis Courajod. Son cours à propos de l'histoire de la sculpture du Moyen Âge et de la Renaissance, inauguré en 1887 est « une grande date » dans l'histoire de la discipline, car cela implique la consécration du sujet en question comme « un phénomène artistique », autorisée par un professeur-conservateur.¹⁷³ Il est considéré comme l'une des personnes les plus polémiques de son époque, car il s'est placé au premier rang des débats ardents sur les origines et la nature de la Renaissance, dans le contexte où « l'esthétique normative qui avait largement déterminé le discours sur l'art au XIX^e siècle et qui faisait de l'art italien de la première moitié du XVI^e siècle l'acmé de la production artistique mondiale se trouve radicalement en cause », non seulement en France, mais aussi en Allemagne. « Si l'idée d'une "Renaissance nationale", antérieure aux guerres d'Italie et à l'importation des formes italiennes, jouissait déjà d'une certaine diffusion dans l'historiographie française des années 1870-1880, Courajod [est] néanmoins le premier à la systématiser et à fonder sur ses bases une vision plus globale de l'histoire de l'art en France. »¹⁷⁴

Emile Molinier commence à enseigner l'histoire des arts appliqués à l'école du Louvre en 1887, bien qu'il ait lui-même trouvé au début quelque peu impropre un enseignement de ce type au sein d'une telle institution muséale. L'enjeu de cet enseignement dépasse l'extension du savoir scientifique, il a pour but de rehausser les arts dits « mineurs », méprisés par les dogmes vasariens. Il contribue « plus que tout autre, dans sa génération », à l'intelligibilité des arts appliqués du Moyen Âge au XVIII^e siècle.¹⁷⁵

Georges Lafenestre est chargé d'un cours sur l'histoire de la peinture à l'école du Louvre en 1885. L'opinion ne favorise guère le cours, car par rapport à l'histoire étudiée par les méthodes archéologiques, l'histoire de la peinture semble avoir du mal à créer une méthode solide qui lui serait propre. Lafenestre reste très prudent dans ses discours sur cet enseignement. La première année se limite en peinture aux origines, à savoir la peinture de l'Antiquité. Il prétend mettre en pratique les approches semblables à celles utilisées dans les sciences naturelles.

¹⁷³Lyne Therrien, *op. cit.*, p. 196.

¹⁷⁴Michela Passini, *L'œil et l'archive : une histoire de l'histoire de l'art*, Paris : la Découverte, 2017, p. 28-29.

¹⁷⁵ Michele Tomasi, Biographie d'Emile Molinier [en ligne]. Disponible sur : <https://www.inha.fr/fr/ressources/publications/publications-numeriques/dictionnaire-critique-des-historiens-de-l-art/molinier-emile.html> (consulté le 29.8. 2019)

2.2.4. Institutions de l'archéologie et de l'histoire de l'art à la Sorbonne et dans les Facultés provinciales

A la Sorbonne, l'institution de la discipline d'archéologie est plus favorisée que celle de la discipline d'histoire de l'art, parce que la définition de l'archéologie, encadrée par les études anciennes, s'avère plus tranchée : en principe, elle étudie « les formes diverses que l'homme a su donner à la matière pour la faire servir à ses besoins ou à ses plaisirs »¹⁷⁶, qui se concrétisent soit par des objets, soit par des monuments. La première chaire d'archéologie à la Sorbonne est créée en 1876 et occupée par Georges Perrot, qui oriente ses études dans deux sens : la recherche des « origines des Antiquités », conforme au sens initial du terme d'« archéologie » d'un côté, et l'examen des « Antiquité figurée » dans l'acception du terme au XIXe siècle de l'autre. Son intérêt porté sur les origines des civilisations de l'Asie Mineure peut expliquer la première tendance. Quant à la seconde, elle peut être expliquée par sa collaboration avec l'architecte Charles Chipiez dans la grande entreprise de rédaction, à savoir l'ouvrage « L'Histoire de l'art dans l'Antiquité » en 10 volumes. En 1883, c'est Maxime Collignon qui lui succède.

Par rapport à l'archéologie, l'histoire de l'art peine à acquérir droit de cité à la Sorbonne. En 1889, Henry Lemonnier enseignement l'art français au cours d'histoire moderne dont le titulaire Ernest Lavisse a demandé un congé. A son retour au poste, il propose au Conseil de la faculté d'instituer le cours d'Henry Lemonnier. En 1893, un cours complémentaire d'histoire de l'art est autorisé pour Henry Lemonnier. Pourtant, il faut attendre 1899 pour que la chaire d'histoire de l'art lui soit confirmée. En 1906, un cours sur l'histoire de l'art médiéval, dont Emile Mâle a la charge, vient à la compléter. Auteur de la thèse à grand succès, intitulée *L'Art religieux du XIIIe siècle en France. Etude sur l'iconographie du Moyen Âge et ses sources d'inspiration* et soutenue en 1898, il s'adonne depuis à la réhabilitation de l'art français, comme un des militants les plus dévoués. Jusqu'en 1930, la Sorbonne propose quantité de cours d'histoire de l'art divers : histoire de l'art, art et histoire de Byzance, histoire de la musique, histoire de l'art chrétien au Moyen Âge, esthétique et science de l'art, histoire de l'art moderne, arts de la Syrie, art de la

¹⁷⁶Gustave Bloch, *Cours d'antiquités grecques et latines professé à la faculté des lettres de Lyon...*, cité par Lyne Therrien, *op.cit.*, p. 232.

Catalogne, histoire des arts...¹⁷⁷ Lyne Therrien évoque en particulier l'anecdote de 1912, où la chaire d'histoire de l'art a failli être supprimée, pour la rapporter au « conflit de générations » qui traverse l'université en cette première décennie du XX^e siècle. Le conflit concerne la place des langues mortes.¹⁷⁸ Le fait que la chaire d'histoire de l'art est maintenue annonce la consécration de son statut spécial. En 1924, Henri Focillon, sorti élu du concours de candidature de la chaire, prend le relais de Mâle.

En province, les chaires d'histoire de l'art sont créées parallèlement : en 1890 à Lille, en 1898 à Lyon, en 1910 à Nancy. Et l'histoire de l'art moderne et privilégiée après la Deuxième Guerre mondiale à Toulouse.

2.2.5. Remarques sur la genèse de la discipline

Roland Recht signale en 2008 une particularité institutionnelle que la discipline d'histoire de l'art en France revêt : la « fragmentation de la discipline en institutions » à laquelle d'autres pays occidentaux sont quelque peu étrangers. C'est-à-dire que chaque institution, qu'il s'agisse de l'école des Beaux-Arts, de l'école du Louvre, ou des universités au sens contemporain, a sa propre vocation lorsqu'elle traite les questions artistiques.¹⁷⁹ Evidemment, le symptôme est chronique.

Dans la seconde moitié du XIX^e siècle, l'archéologie, appuyée par quantité de matériels apportés par les fouilles, qui servent de base solide aux recherches, règne sur les études historiques de l'art. Pourtant, ces études s'intéressent moins à l'étude de l'art en lui-même. L'obsession de la recherche des « origines », telles que « Origines de la Renaissance en France » de Louis Courajod, « Origine de la peinture » de Georges Lafenestre, à l'époque impulse l'essor de l'archéologie et « fait surgir épisodiquement [...] la possibilité de projeter l'histoire des formes sur les grands récits nationaux »¹⁸⁰. L'histoire de l'art proprement dit dans les Facultés est plutôt dérivée de la discipline de l'histoire, au tournant du XIX^e siècle, et non du paradigme archéologique. C'est la méthode positive

¹⁷⁷ *Idem*, p. 343.

¹⁷⁸ Claire-Françoise Bomparie — Evesque, *Un débat sur l'université au temps de la III^e République, la lutte contre la nouvelle Sorbonne*, cité par Lyne Therrien, *op.cit.*, p. 298.

¹⁷⁹ Roland Recht, « Remarques liminaires », *De l'histoire de l'art en France au XIX^e siècle*, colloque conjoint de l'INHA et du collège de France du 2 au 5 juin 2004, Paris : La documentation Française, p. 13-14.

¹⁸⁰ Nathalie Petiteau, Annonce du *Colloque international, Histoire de l'histoire de l'art en France au XIX^e siècle*, Paris, 2-5 juin 2004 [en ligne]. Disponible sur :

<https://calenda-org.ezpaarse.univ-paris1.fr/189120> (consulté le 30.8.2019)

appliquée dans l'histoire dont les premiers historiens d'art universitaire se servent afin de légitimer leurs recherches. En somme, « l'histoire de l'art en France au XIX^e siècle aura été un formidable laboratoire pour la discipline. »¹⁸¹

2.2.6. Rôle des historiens d'art dans la constitution de l'« art officiel » de la République

Du cours de Louis Courajod créé en 1887 sur les origines françaises de la Renaissance au cours d'Emile Mâle sur l'art médiéval français, l'historiographie de l'art français se voit marquée à cette époque d'une conscience nationaliste. « Par les opérations de classement, de comparaison, de mise en série auxquelles ils procèdent, les historiens de l'art contribuent à circonscrire le patrimoine. »¹⁸² Nous assistons, « dans le contexte de l'élaboration de traditions esthétiques nationales en compétition » autour de 1900, aux travaux où les premières historiens de l'art déterminent l'appartenance nationale des œuvres, ou attribuent les œuvres aux artistes ou courants, à travers la définition du style.¹⁸³ Le processus d'appropriation nationale de l'art peut être en même temps un processus d'affrontements, entre chercheurs français et allemands en particulier, exacerbé par la Grande Guerre. Roland Recht signale qu'il faut, dans l'étude sur la redécouverte des Primitifs ou de l'art médiéval au sens plus large, tenir compte de cette dimension idéologique, parce que « l'histoire de l'art n'émerge en tant que discours sur les continuités ou sur les révolutions que si les conditions d'une conscience national se trouvent réunies »¹⁸⁴.

La loi de 1887 fonde la politique publique du patrimoine, dont l'outil essentiel est l'inventaire. « Ce sera précisément la fonction des historiens d'art après 1887, pour appliquer la loi. »¹⁸⁵ Nous pouvons y apercevoir le renversement de la logique interprétant la fonction des monuments : à la « fonction symbolique du destinataire, du propriétaire de ces monuments, qui à travers eux exaltait son pouvoir » se substitue celle que « les hommes de l'art [...] au nom de la valeur d'art et d'histoire » assignent, relevant de

¹⁸¹ *Idem.*

¹⁸² Michela Passini, *op.cit.*, p. 27.

¹⁸³ *Idem.*

¹⁸⁴ Roland Recht, *op.cit.*, p. 11.

¹⁸⁵ Marie-Claude Genêt-Delacroix, dans l'entretien sur « La formation du concept de patrimoine en France, de la Révolution à nos jours », *Historiens et Géographes*, n°398, 2007, p. 120.

« connaissance et d’instruction et donc forcément de conscience politique et de conscience nationale », c’est-à-dire qu’à travers ces monuments, « les enfants du peuple [doivent être] menés à percevoir la réalité du peuple français, de l’histoire nationale ». ¹⁸⁶ Les travaux des historiens de l’art contribuent plus efficacement qu’un bon nombre de disciplines à la connaissance de la civilisation nationale, en ce sens que « l’art, c’est [...] la reproduction d’un temps, c’est l’illustration, l’explication d’un moment. Ainsi, l’art nous apprend à voir, à connaître, à contrôler » ¹⁸⁷.

2.3. Problèmes de la discipline

2.3.1. Dépendance ou confusion avec d’autres disciplines

L’histoire de l’art retient, malgré elle ou de son gré, des liens avec d’autres champs du savoir, traditionnels ou modernes, comme la littérature, l’histoire, la philosophie, l’archéologie, la sociologie, la psychologie, ou encore la sémiologie, au nom de la « vocation interdisciplinaire », terme créé dans les années 1970. L’étude qui suit traitera seulement les disciplines traditionnelles avec lesquelles l’histoire de l’art a des liens étroits. La complexité de celles-ci influence d’une manière directe ou indirecte la place que l’enseignement occupe au lycée.

2.3.1.1. Avec la littérature, sous forme de critique d’art :

Parmi les premières générations d’historiens de l’art en France, des historiens d’art sont remarqués par leur style d’écriture, comme Emile Mâle, Henri Focillon, André Chastel. Par exemple, chez Focillon, « le style s’apparente au style artiste à la mode vers la fin du XIX^e siècle » ; chez Chastel, son livre sur Vuillard « a des relents de prose symboliste » — encore faut-il retenir que leur qualité d’écriture est liée « à la formation intellectuelle et littéraire de chacun d’eux », non à l’abus des techniques rhétoriques. ¹⁸⁸

Le rapprochement des deux disciplines est institué dans certaines universités. Par exemple, à Caen, Armand Gasté et Maurice Souriau intègrent l’art à leur cours littéraire à la fin du XIX^e siècle. A la Faculté de Lyon, l’histoire de l’art entre au programme de

¹⁸⁶*Idem.*, p ; 121.

¹⁸⁷« Histoire des Arts », *Mémento Encyclopédique Larousse*, tome 1, 1936, p. 869, cité par Marie-Claude Genêt-Delacroix, « Esthétique officielle et art national sous la Troisième République », *Le Mouvement social*, n°131, 1985, p. 114.

¹⁸⁸Pierre Vaisse, « Les mots, dangereux et nécessaires », *Le récit de l’histoire de l’art. Mots et rhétoriques d’une discipline*, Editions Esthétiques du Divers, 2017, p.26.

littérature en 1900.¹⁸⁹

Le problème est ailleurs. Au fur et à mesure que les salons deviennent importants, un nouveau genre de littérature, à savoir la critique d'art, s'empare peu à peu du public à partir de la seconde moitié du XVIII^e siècle, sous la signature de grands noms. Amputée de l'histoire et annexée au métier d'écrivains — tels Diderot et Baudelaire — la critique d'art peut toujours obtenir du succès. « Dans un tel contexte, il n'est pas surprenant que la discipline qui cherche à comprendre l'art dans une perspective et par des méthodes historiques reste dans notre pays profondément méconnue » — ainsi déplore notre contemporain Pierre Vaisse.¹⁹⁰

Outre l'approche problématique que les écrivains utilisent, s'ils s'impliquent dans la recherche historique de l'art, ils risquent facilement d'être méprisés par les historiens de l'art. A titre d'exemple, Henry Lemonnier, dans son étude sur l'art au XII^e siècle en France, publié en 1893, attaque la dissertation de Voltaire en ces termes : « Malgré ses efforts pour savoir l'histoire, il ne la savait qu'imparfaitement. De plus, le développement prodigieux de la personnalité de Louis XIV, ... les tendances de Colbert à flatter le souverain..., les louanges des écrivains..., tout cela avait fini par voiler d'une sorte d'obscurité la première moitié du siècle. » « De plus, Voltaire, poursuit-il, malgré son désir d'être impartial, ne pouvait l'être, même dans l'ordre des choses intellectuelles. Il y avait en lui, quoi qu'il fit, trop de dogmatisme pour qu'il mît à sa place et dans sa valeur historique tout ce qui s'éloignait de sa manière de penser. » « Puis Voltaire était trop “*homme de lettres*” pour ne pas juger la civilisation tout entière à la mesure de ce qu'elle donne à la pure intelligence... »¹⁹¹

2.3.1.2. Avec l'archéologie :

Il n'est pas rare qu'un historien de l'art antique soit aussi un archéologue. L'histoire de l'art tient depuis sa naissance des liens étroits avec l'archéologie. A l'ère où la culture gréco-romaine prédomine, l'étude des vestiges est exercée par les archéologues et conservateurs. Les fouilles et les thèses des membres des écoles françaises d'Athènes et de

¹⁸⁹ Lyne Thérien, *op.cit.*, p. 360-361.

¹⁹⁰ *Idem*, p. 232.

¹⁹¹ Henry Lemonnier, « Etudes d'art et d'histoire, le XVII^e siècle : unité et division », *Revue universitaire*, mars 1893, p. 257-259.

Rome contribuent à la constitution de l'histoire de l'art. Attachée aux architectures et monuments, l'archéologie occupe dans tous les établissements supérieurs la place prédominante par rapport à l'histoire de la peinture. Si Emile Mâle a cherché à se distinguer de ses collègues d'archéologie en disant : « [ils] dédaignent trop l'histoire... Quand ils ont expliqué la structure d'une église, ils croient avoir tout fait »¹⁹². « L'inclusion de l'histoire de l'art antique dans les études d'histoire de l'art est une particularité française, la discipline commençant dans les autres pays [et dans les congrès internationaux] avec le haut Moyen Âge »¹⁹³.

2.3.1.3. Avec la philosophie :

L'histoire de l'art entretient aussi un lien privilégié avec la philosophie. La philosophie de l'histoire dont se réclament en particulier Hegel, Schnaase, Cassirer et Panofsky affecte profondément l'histoire de l'art en France. Il en va de même pour la théorie du sublime, l'esthétique kantienne en général, ou la philosophie analytique qui remportent un grand succès. La première chaire d'histoire de l'art en France est baptisée « d'esthétique et d'histoire de l'art », témoin de la perception jusqu'alors floue de l'identité et le statut de la discipline. Pourtant, l'histoire de l'art, dès sa naissance, s'inscrit dans une lutte pour s'arracher de la philosophie. Si Hippolyte Taine, titulaire de cette chaire à l'école des Beaux-Arts, s'impose en France par ses *Philosophie de l'art*¹⁹⁴ et *De l'idéal dans l'art*¹⁹⁵, les défauts de sa conception de l'art et sa méthode — que Patrizia Lombardo signale en disant « Taine rest[e] fidèle à sa façon de sentir et pour ainsi dire, conçoit une histoire de l'art fondée sur la recherche d'un système et sur une esquivance de ce qui est le centre de l'histoire de l'art, l'objet d'art, l'œuvre que Taine ne parvient à sentir que par un détour »¹⁹⁶ — n'ont pas pu échapper à la contestation de ses confrères du temps, tel Georges Franck dit en 1905 qu'« il est toujours intéressant d'exprimer d'une œuvre d'art son intérêt propre suivant “le tempérament de l'artiste, le milieu, le moment” et bien

¹⁹²Emile Mâle, « Histoire de l'art : les travaux sur l'art du Moyen Âge en France depuis vingt ans », *Revue de synthèse historique*, 1901, p. 87-88.

¹⁹³Pierre Vaisse, *op.cit.*, p. 234.

¹⁹⁴Hippolyte Taine, *Philosophie de l'art : leçons professées à l'École des Beaux-arts*, Paris : G. Baillière, 1865. Il fait la première partie de la série.

¹⁹⁵Hippolyte Taine, *De l'idéal dans l'art : leçons professées à l'École des Beaux-arts*, Paris : G. Baillière, 1867.

¹⁹⁶Patrizia Lombardo, « Hippolyte Taine ou la critique sans l'art » [en ligne], *Cahiers de l'AIEF*, 1985, P. 181. Disponible sur :

https://www.persee.fr/doc/caief_0571-5865_1985_num_37_1_1954 (consulté le 11.03. 2019)

d'autres causes encore dont Taine n'a pas parlé »¹⁹⁷.

Alors qu'au Collège de France, deux méthodes distinctes pour l'articulation des deux notions sont exercées. D'un côté, Charles Blanc, Eugène Guillaume, et Georges Lafenestre, accordent la même importance aux dimensions historiques et esthétiques en tendant davantage à l'esthétique ; de l'autre, André Michel cherche à dissoudre le clivage des deux notions en accordant à la « poésie » et la « beauté » le statut de « faits », de « documents humains », mais d'ordre spirituel ou sentimental.¹⁹⁸

2.3.1.4. Avec l'histoire :

« En France, l'essor d'une histoire de l'art universitaire se fait en étroite imbrication avec la professionnalisation de l'histoire ».¹⁹⁹ La première chaire d'histoire de l'art moderne est créée en 1899 à la Sorbonne, destinée à Henry Lemonnier dans le cadre de l'histoire générale, et déjà précédée de six ans de cours complémentaire d'histoire de l'art assigné au cours d'histoire. L'histoire de l'art de Lemonnier résulte des efforts consacrés à contextualiser les œuvres d'art à travers la détermination des forces politiques, institutionnelles, économiques, qui ont régi l'exécution des artistes.

En 1906, Emile Mâle commence à donner un cours complémentaire d'histoire de l'art chrétien au Moyen Âge. Lui comme Lemonnier, est historien de formation, et pratique ce nouvel enseignement comme supplément de l'enseignement d'histoire. Il est convenu que la façon d'entrer à l'université de l'archéologie est plutôt autonome et indépendante (notamment, les premières générations d'archéologues sorties de l'École française d'Athènes), en revanche, l'histoire de l'art ne saurait s'instituer définitivement au sein de l'université qu'au titre de suppléance de l'histoire, dans la mesure qu'elle s'alignerait sur l'approche historique. L'enjeu des études d'histoire de l'art, nous pouvons le dire, réside de prime abord dans ses apports potentiels à la reconstitution du passé. Aussi Henry Lemonnier dit-il en 1893 que les revues universitaires doivent permettre plus de publications des études d'art, en raison du « but de l'histoire » à laquelle il finit par ajouter

¹⁹⁷Georges Franck, « Histoire de l'art », *Le lycée Lakanal, Acta et Gesta, Année scolaire 1904-1905*, Paris : Armand Colin, 1905, p. 11.

¹⁹⁸André Michel, « Histoire de l'art au Collège de France », *Revue politique et littéraire de la revue scientifique*, 1920, p. 387-388.

¹⁹⁹Michela Passini, *op.cit.*, 76.

une « valeur éducative »²⁰⁰.

Ceux qui s'attachent en premier lieu au substrat historique des œuvres d'art récusent souvent avec facilité l'interprétation abstraite opérée par les esthéticiens, tel Antoine Schnapper déclare sans retenue sa méprise à l'égard « des discours sur l'art, qu'ils soient sentimentaux, esthétisants, ou à prétention philosophique »²⁰¹. Lui-même, réputé pour sa nouvelle façon d'articuler les disciplines d'histoire et d'histoire de l'art, contribue à donner ses lettres de noblesse de la seconde. Contrairement à l'idée que l'enjeu de l'histoire de l'art porte sur sa valeur à représenter une histoire noble, il insiste sur le devoir de l'histoire de l'art selon lequel elle doit, en tant que discipline historique, se tâcher d'obtenir son autonomie par sa spécificité dans les méthodes et approches. Selon lui, ni les discours à propos de la provocation sentimentale et émotionnelle des œuvres d'art, ni l'interprétation du style, n'en sont la bonne voie, parce qu'elles ont peine à donner accès à la « vérité » — elle est la fin de toutes les disciplines prétendues « légitimes et scientifiques » — à laquelle seule la reconstitution historique à l'appui de ressources abondantes et bien structurées peut y parvenir.

Pourtant, le fait est qu'aujourd'hui, beaucoup d'universités ont inscrit des études d'histoire de l'art obligatoires au cursus de la formation de doctorats d'histoire²⁰², et cela vient d'une certaine manière à renforcer les liens de dépendance entre histoire de l'art et histoire.

2.3.2. Hétérogénéité des méthodes

Lorsqu'on ouvre un certain ouvrage titré *Manuel de méthodologie pour l'historien de l'art* publié tout récemment²⁰³, il est un peu étonnant d'y découvrir que la méthodologie de la discipline d'histoire de l'art est réduite en une lecture ample des ouvrages prescrits dans la bibliographie subdivisée : de l'histoire nationale à l'histoire chronologique, de la monographie du genre d'art à la périodique scientifique. Pour devenir un historien d'art,

²⁰⁰Henry Lemonnier, « Etudes d'art et d'histoire, encore un mot sur le XVIIe siècle », *Revue universitaire*, avril 1893, p. 396.

²⁰¹Henri Mercillon, « Un pionnier dans l'histoire de l'art, conversation avec Antoine Schnapper », *Commentaire*, 2002/3, n° 99, p. 655.

²⁰²Lyne Therrien, « L'Institutionnalisation de l'histoire de l'art en France au XIX siècle » [en ligne], *Revue d'art canadienne, L'histoire de l'art à l'université et hors de l'université (2001-2003)*, vol. 28, p. 53. Disponible sur : <https://www.jstor.org/stable/42630673> (consulté le 19. 06. 2019)

²⁰³François Fossier, *Manuel de méthodologie pour l'historien de l'art*, Edition Le manuscrit, 2006, pp. 416.

saisir les savoirs établis et transmis par les mots suffira. En 1991, François Loyer signale l'hétérogénéité des méthodes de l'histoire de l'art en disant : « Hétérogène dans ses méthodes, versatile dans ses choix, l'histoire de l'art a quelque peine à s'imposer dans le monde des sciences humaines. »²⁰⁴ Il semble qu'à l'« époque classique » de l'histoire de l'art, la diversité des méthodes perturbe beaucoup moins les gens investis là-dedans. Lemonnier et Quicherat rapprochent les textes et les monuments, bien qu'un peu trop « enclins » aux premiers. Dès 1912, Emile Mâle renverse la logique traditionnelle en mettant le point de départ sur la forme pour aller vers la pensée. Son successeur Henri Focillon fonde « l'histoire des formes » où il introduit la psychologie sociale. Le symbole est son ouvrage *Vie des formes* publié en 1934. Le formalisme devient une spécificité française, consolidée par André Chastel et ses disciples jusqu'à donner une reconnaissance internationale à l'histoire de la peinture en France.²⁰⁵ Louis Hourticq condamne l'irresponsabilité de l'abus rhétorique constaté autant chez des écrivains d'art que des esthéticiens. De plus, il insiste sur l'intérêt particulier de l'étude d'histoire de l'art en disant : « Si les églises, les peintures et les statues ne nous disent rien qui ne soit déjà dans la littérature et les autres archives de l'histoire humaine, à quoi bon l'histoire de l'art ? Mais si l'œuvre d'art est vraiment un langage d'une forme particulière traduisant des sentiments et des idées qui ne sauraient s'exprimer d'une autre manière ; si ce langage, pour être bien compris, doit être étudié en lui-même, dans sa syntaxe, c'est-à-dire dans sa technique et ses habitudes spéciales, alors l'histoire de l'art apporte un enrichissement à nos connaissances générales... Une science n'est vraiment utile qu'à la condition d'être indépendante et d'apporter des notions qui ne puissent être fournies par des sciences voisines. »²⁰⁶

Aujourd'hui, on rappelle que « les œuvres d'art, comme tous les phénomènes humains, sont trop complexes pour qu'on leur applique les procédés rigoureux de l'analyse chimique : l'activité personnelle de l'homme y varie indéfiniment les combinaisons et les réactions. » « Entre les abstractions d'une esthétique qui ne tient pas compte des faits historiques et les systèmes qui veulent tout expliquer par des influences locales et particulières, il convient de tenir un juste équilibre », ou en bref : l'histoire ne doit pas

²⁰⁴François Loyer, « Où en est l'histoire de l'art en France ? », *Le Débat*, 1991/3, n. 65, p. 210.

²⁰⁵*Idem.*

²⁰⁶Louis Hourticq, La méthode en histoire de l'art, *Extrait de la Revue de synthèses historique*, n° 82, 1914, p. 27.

prétendre décomposer toutes les données de l'œuvre d'art.²⁰⁷ Mais comment mesurer un tel équilibre, et comment contrôler le degré de l'analyse ? Nous ne le savons pas encore.

2.3.3. Condition contemporaine de l'histoire de l'art en France

Qu'est-ce que l'histoire de l'art alors ? La définition qu'André Chastel en donne est traditionnelle : « J'appelle histoire de l'art une discipline qui prend en charge, en les identifiant, en les classant et en les hiérarchisant, les produits de l'activité humaine dans les domaines de la création "visuelle", différents de la musique et de la littérature »²⁰⁸. Cette définition admise avec facilité à son époque va contraster avec celle que le ministère de l'Éducation nationale donnera dans les années 1990. Pierre Rosenberg affirme en 1991 : « Bien peu de Français savent ce qu'est l'histoire de l'art, ses particularités, ses spécificités, ses responsabilités ».²⁰⁹ La difficulté de la définition ne se résout même pas au milieu scientifique. Cette ambiguïté du statut peut mener à deux problèmes : relation de dépendance ou de concurrence avec d'autres disciplines, et désintérêt de ses propres méthodes. Ces problèmes ne sont pas contemporains, mais chroniques, manifestés de fait dès la naissance de la discipline.

Par comparaison avec d'autres pays européens, notamment avec l'Allemagne, rival traditionnel de la France, celle-ci a mis beaucoup moins de moyens à la disposition de l'histoire de l'art universitaire : « non seulement les premières initiatives sont tardives, mais elles restent quantitativement insuffisantes (moitié moins de professeurs en France qu'en Allemagne en 1914) »²¹⁰. Dans les années 1950, l'histoire de l'art dans l'Université française n'occupe qu'une place marginale. Elle est reléguée au second plan, parfois au titre d'agrément, d'autant plus qu'elle ne permet pas de déboucher sur une licence d'enseignement. « On comprend que la licence d'histoire de l'art ait été un diplôme annexe, que l'on préparait en parallèle avec un autre, pour la plaisir d'étoffer sa culture générale de quelque sorte, et sans volonté de spécialisation particulière », ainsi Christine Gouzi

²⁰⁷ Charles Bayet, *Précis d'histoire de l'art*, Paris : Quantin, 1886, p. 11.

²⁰⁸ Citation de Daniel Lagoutte dans l'« Introduction » de son ouvrage d'*Introduction à l'histoire de l'art*, Paris : Hachette, 1997.

²⁰⁹ Pierre Rosenberg, « Où en est l'histoire de l'art en France », *Le Débat*, 1991/3, n° 65, p. 219.

²¹⁰ Jean-Michel Leniaud, bibliographie critique sur Lyne Therrien, *L'histoire de l'art en France...* (1998), Bibliothèque de l'école des chartes, 1998 n tome 156, p. 623.

dénonce-t-elle la pratique convenue à cette époque.²¹¹ En 1958 est née à Paris la licence d'histoire de l'art et archéologie selon l'arrêté du 29 juillet de cette année — 12 ans de retard par rapport de la licence de psychologie — mais sa place est très restreinte. De telles créations dans les universités en province ne voient le jour que plus tard, généralement au cours des années 1970. Dès lors, malgré la multiplication des chaires d'histoire de l'art à l'Université, la perception de l'importance de l'histoire de l'art change peu, parce que la valeur qu'on peut tirer de l'étude d'histoire de l'art est limitée, selon l'opinion très répandue, elle sert à enrichir les qualités culturelles, mais non à confirmer leur rigueur historique.²¹² D'autant plus que, si l'institution des concours de recrutement pour le professorat à l'école secondaire pèse sur le régime éducatif français, l'histoire de l'art n'a pas droit de cité dans ce panthéon institutionnel. A partir des années 70, l'interdisciplinarité fondée sur l'histoire de l'art et des sciences humaines commence à s'affirmer, quitte à priver l'histoire de l'art d'autonomie et d'indépendance, de sorte que l'on en vient à créer la sociologie de l'art, la sémiologie de l'art, et la psychologie de l'art. Le territoire de l'histoire de l'art est mal préservé pour que chacun soit en droit d'exploiter de sa propre façon. En l'espèce, l'hétérogénéité des formations initiales et méthodologies du personnel conduit à « une sorte d'incommunicabilité permanente »²¹³, si nous pouvons le dire, et ne fait qu'accentuer le discrédit de la discipline.

Il est étonnant que même jusqu'dans les années 1990, plane un fort pessimisme sur la communauté d'historiens de l'art « orthodoxes » de France. Jean-Paul Bouillon affirme sans détour que « parmi les pays occidentaux développés, la France occupe, sur le terrain de l'histoire de l'art, une place spécifique qu'on peut caractériser avant tout... par le fait que l'histoire de l'art n'y constitue pas une discipline vraiment reconnue, ni même vraiment connue »²¹⁴. L'absence de reconnaissance a pour corollaire le terrain étroit et moins que fertile de la discipline : « caractère lacunaire de la recherche, dispersion des efforts, tensions ou fractures excessivement accentuées entre les institutions ou les diverses écoles de pensée qui rivalisent »...²¹⁵ Ainsi est-il de même symptomatique que « l'édition, les experts des ventes souvent bien médiocres en France par comparaison avec ceux

²¹¹Christine Gouzi, « L'histoire de l'art selon Antoine Schnapper », *Commentaire*, 2010/1, n° 129, p. 151.

²¹²*Idem*.

²¹³François Loyer, « Où en est l'histoire de l'art en France ? », *Le débat*, Paris : Gaillard, 1991.3, n° 65, p. 209.

²¹⁴Jean-Paul Bouillon, « Où en est l'histoire de l'art en France ? », *Le débat*, Paris, Gaillard, 1991.3, numéro 65, p. 175.

²¹⁵*Idem*, p. 176.

d'Angleterre, le commerce d'art, le C.N.R.S., sans oublier la presse, l'«animation culturelle» si souvent confiée à des non-professionnels »²¹⁶

²¹⁶Pierre Rosenberg, « Où en est l'histoire de l'art en France ? », *Le débat*, Paris, Gaillard, 1991.3, n° 65, p. 220.

Chapitre III Histoire de l'art dans l'enseignement du dessin

Si nous sommes facilement tentés de nous référer au sens large de « l'art » au moment où l'enseignement de l'art est mis en question, l'enseignement de l'art à l'école secondaire en France se ramène longuement à la pratique du dessin. Le dessin, comme étant une langue rationnelle et universelle, est l'apanage de l'enseignement secondaire sous l'ancien Régime et jusqu'au début du XIX^e siècle. Il est mis au premier rang à l'Ecole centrale par exemple, pour des raisons pratiques et étant en accord avec l'esprit central de l'école. Le dessin est la base de tous les arts, non seulement au sens des beaux-arts, mais aussi des arts mécaniques. « Sans aucun doute le dessin ainsi compris et considéré, non plus seulement sous l'aspect où l'envisagent le peintre et le sculpteur, mais sous la forme où s'en servent l'architecte, le constructeur de machines, le physicien et le naturaliste, le géomètre, et même le simple artisan, est d'une utilité très générale et quasi universelle ».²¹⁷ Celui-ci, dans une autre optique, agit sur le perfectionnement intellectuel, parce que rien de mieux, « non seulement pour [...] faire l'éducation de l'œil ou de la main, mais encore et surtout pour mettre [les élèves] en état d'exercer leurs jugement »²¹⁸.

3.1. Réforme de l'enseignement du dessin de 1880

3.1.1. Méthodes et programmes

La mise en juxtaposition de l'Instruction publique et des Beaux-arts dans la même structure ministérielle rend la question de l'enseignement du dessin compliquée. La réforme de cet enseignement autour de l'année 1880 en est la preuve.

Parmi les préoccupations majeures du Conseil supérieur des Beaux-arts, comme l'attribution du prix du Salon, l'examen des lois relatives au patrimoine, l'engagement aux projets d'expositions et de musées, celle du programme général du dessin n'est pas secondaire. Pour la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement du dessin, une enquête nationale sur sa situation de fait, menée par un corps d'inspecteurs nommé par l'arrêté du 31 janvier 1879, est d'abord organisée, sous le patronage d'Agénor Bardoux, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-arts, qui a rendu obligatoire l'enseignement du dessin

²¹⁷ Francisque Vial, *Trois siècles d'histoire de l'enseignement secondaire*, Paris : Delagrave, 1936, p. 75-76.

²¹⁸ Albert Duruy, *L'Instruction publique et la Révolution*, Paris : Hachette, 1882, p. 217-218.

aux écoles primaires et secondaires par l'arrêté du 2 juillet 1878. « C'est-dire que le dessin, autrefois réservé à l'exercice de certaines professions est [...] considéré comme une partie essentielle de l'éducation. »²¹⁹ L'enquête terminée, une commission qui dépend du Conseil supérieur, regroupant une dizaine de membres, parmi lesquels Jules Ferry ²²⁰, Boeswilwald ²²¹, Eugène Guillaume, Félix Ravaisson, Auguste Fannière ²²², Ernest Lefébure²²³, est instituée par l'arrêté du 12 juillet 1879. Elle a pour objectif de constituer la méthode et les programmes de l'enseignement pour les remettre au Conseil supérieur de l'Instruction publique, qui sera en droit d'avoir le dernier mot.

La méthode d'Eugène Guillaume, sculpteur, directeur honoraire de l'école des Beaux-Arts, inspecteur général de l'enseignement du dessin, l'emporte sur les autres et orientera la réforme qui marquera l'histoire de l'enseignement du dessin en France. La méthode géométrique préconisée de Guillaume est érigée, en fin du compte, en axiome pour tous les ordres d'enseignement. « Il oppose [...] le “Beau” et “l'Art”, pour insister sur l'autonomie et la rationalité pédagogiques de ce dernier. La nouvelle conception pédagogique ne s'enracine plus dans le culte du Beau et l'imitation de la Nature chères à l'esthétique classique, mais au contraire dans une culture scientifique et technique, où les arts du dessin sont appliqués à la reproduction des formes et des modèles et à la représentation visuelle exacte du réel [...] L'art, idéal de la beauté et l'art en tant que métier sont complètement séparés, tout comme l'art en tant qu'objet de connaissance et l'art en tant que technique de représentation et de reproduction de la réalité »²²⁴. Le programme relatif pour les classiques est prescrit par l'arrêté du 2 août 1880 (Annexe 2) ; celui pour les spéciaux et les jeunes filles – nouvelle cible de l'instruction secondaire – est publié dans l'arrêté du 28 juillet 1882 (Annexe 4). Il est constaté que, globalement, il distingue trois genres de dessin : dessin géométrique (avec l'emploi des instruments de mathématiques, comme la règle, le compas), dessin à main levée (sans l'emploi des instruments susdits), et dessin d'imitation (ou dessin artistique ou d'art). En principe, tous les genres doivent se mettre sous l'égide de la méthode géométrique de Guillaume. Mais le

²¹⁹ A. Otin, *Rapport sur l'enseignement du dessin des écoles communales de Paris*, Chaix et Cie, 1879, p. 113.

²²⁰ Il vient de prendre le relais du poste du ministre de l'Instruction publique et des Beaux-arts.

²²¹ Il est inspecteur général des monuments historiques, membre du conseil supérieur des Beaux-Arts.

²²² Il est orfèvre.

²²³ Il est fabricant de dentelles.

²²⁴ Marie-Claude Genet-Delacroix, « Le Conseil supérieur des Beaux-Arts : Histoire et fonction (1875-1940) », *Le mouvement social*, n° 163, avril-juin 1993, p. 53.

dessin géométrique ne concerne presque que les garçons du spécial (Annexe 3), alors qu'évidemment, l'exigence pour les jeunes filles en cette matière est la plus faible, si bien qu'elles peuvent se livrer au dessin artistique plus souvent que les garçons. Le consensus tout particulier concernant l'instruction féminine conduira l'organisation de l'enseignement du dessin pour les jeunes filles à aller dans un sens tout autre, que nous allons traiter prochainement.

Par ailleurs, il faut retenir un autre trait ressorti des programmes masculins. Les dessins d'après des figures humaines comme des animaux n'occupent qu'une place assez marginale, de même pour l'étude de paysages, qui sont relégués aux accessoires. Par contraste, le dessin de fragments d'architecture et le dessin d'après des ornements architecturaux occupent le centre de l'étude, conformément à la fois à la méthode traditionnelle de l'enseignement du dessin en France et à une considération importante de Guillaume. Comme ce que Claude Troger affirme, l'ambition de celui-ci, déjà exprimée à une conférence du 23 mai 1866 sous la direction de l'Union Central des Beaux-Arts appliqués à l'Industrie, est de redonner dans l'enseignement du dessin le prestige à l'architecture, considérée comme art d' « ordre logique », sur laquelle la peinture a pris le pas depuis la Renaissance, reconnue comme art d' « ordre moral ».²²⁵

L'importance portée aux dessins d'architectures et d'ornements peut expliquer la prescription de sujets généraux en histoire de l'architecture ou monuments aux programmes de l'examen du professorat relatif. Il s'agit vraisemblablement de la première annonce officielle, bien que discrète, qui exige que les enseignants connaissent l'histoire de l'art pour l'enseignement du dessin au lycée. Cette idée va non seulement survivre aux réformes suivantes, mais devenir peu à peu un principe conducteur de l'enseignement du dessin.

La commission chargée de la rédaction des programmes donne aussi une liste de modèles, destinée aux études des élèves de tout niveau. Il est constaté que quasiment tous les modèles sont tirés des époques anciennes : sur les 110 plâtres qui composent la série des lycées, neuf seulement sont consacrés aux modernes – encore faut-il y compter « quatre rosaces Renaissance, un chapiteau gothique et un chapiteau du château de

²²⁵ Claude Troger, « L'Enseignement du dessin et des arts plastiques dans l'enseignement secondaire français, 1880-1970 », dans Marie Claude Genet-Delacroix, Claude Troger, *Du dessin aux arts plastiques. Histoire d'un enseignement*, Centre régional de Documentation pédagogique de la Région Centre, 1994, p. 98-99.

Gaillon ». Les vrais modernes comptent trois plâtres uniquement : « une tête d'écorché, de Houdon, un buste de Voltaire “ du même ” et un esclave, de Michel-Ange »²²⁶. Selon Roger, la liste fait preuve de « l'esprit le plus néo-classique qui puisse être »²²⁷, et selon nous, elle s'accorde avec la sensibilité d'un noble héritier de la culture de l'Ancien Régime qu'est Eugène Guillaume.

3.1.2. Histoire de l'art dans l'enseignement du dessin pour les jeunes filles

3.1.2.1. Création du cours de dessin :

La création du cours de dessin doit beaucoup à Henri Marion — membre représentant les professeurs de philosophie au lycée dans le CSIP. C'est lui qui a incité ses collègues à instituer un ensemble de cours jugés accessoires mais nécessaires pour l'instruction féminine : dessin, musique, gymnastique, travaux à l'aiguille, dont les exercices de musique et de dessin « supposent une certaine contention d'esprit ». L'hypothèse pourrait être faite qu'il y a un consensus à l'importance de ces enseignements, car ceux-ci caractérisent justement l'instruction traditionnelle exercée dans les maisons d'éducation féminine, qui maintiennent le monopole de l'enseignement féminin à ce moment-là et sont donc en position de force.²²⁸

3.1.2.2. Principes et méthodes de l'enseignement du dessin :

Sachant que les républicains ne placent pas les espoirs de la promotion économique du pays dans l'enseignement féminin, l'enseignement du dessin au lycée des filles se définit différemment de celui pour les garçons. Le programme se traduit par des formules très simples, l'enseignement n'a pour but qu'une culture « aimable mais très inférieure à celle que l'on réservait aux garçons »²²⁹. L'exercice du dessin pour elles a lieu de cultiver un bon goût « des lignes, des formes, de la couleur, de la lumière », par lequel « la communication avec la nature » peut s'établir. Il doit dépasser « le détail des préceptes, formules et procédés » et revêtir une sorte d'éducation « technique, exacte et sévère »²³⁰.

²²⁶ Charles-Maurice Couyba, *L'art et la démocratie : les écoles, les théâtres, les manufactures, les musées, les monuments*, Paris : E. Flammarion, 1902, P. 14

²²⁷ Claude Troger, *op. cit.*, p. 99.

²²⁸ Antoine Prost, « Inférieur ou notateur... », *op.cit.*, p. 162.

²²⁹ « La session du CSIP, (19-21 janvier 1927) », *Revue universitaire*, 1927, p. 133.

²³⁰ Ernest Lavisse, « Brevet et jeunes filles », *Revue de Paris*, novembre 1895, P. 223

L'arrêté du 14 janvier 1882 prescrit que le dessin est obligatoire à raison de 3 heures pour les premières trois années, à savoir « 1^{ère} année », « 2^e année » et « 3^e année », puis facultatif à raison de 3 heures pour la « 4^e année » et « 5^e année ». Par rapport aux programmes plus ou moins rigoureux pour les garçons du lycée, celui pour les jeunes filles est plus susceptible de se libérer de la méthode rigide de Guillaume. Mais la plus grande innovation est qu'un programme annexe intitulé *Histoire de l'art*, simple mais complet, est intégré à celui du dessin pour les élèves de la 3^e année (Annexe 5)! C'est la première fois que le programme de l'histoire de l'art apparaît au programme du secondaire, et que la méthode de la sortie et de la visite est vivement conseillée ! Gustave Ollendorf, chef de bureau au département des Beaux-Arts semble satisfait et fait appel à l'enseignement pareil pour les garçons : « [...] très heureuse disposition, sur laquelle on ne saurait trop insister, pour en demander l'introduction régulière dans les établissements de jeunes gens, où cet aspect, qui n'est pas le moins important de l'histoire universitaire, est absolument effacée »²³¹.

La version initiale du programme d'histoire aurait été plus large, car en 1888, Charles Chipiez, inspecteur de l'enseignement du dessin en rend compte à une séance de la Commission d'Archéologie de la Société centrale des architectes. Celle-ci comprend d'autres sujets que le programme de 1882 ne comprend pas, comme « notions élémentaires sur la représentation graphique des objets d'art. Les projections [...] La perspective [...] », « Temps préhistoriques. Objets de parure [...] Monuments mégalithiques [...] », « Architecture municipale en Belgique », « Principes de l'art. Génies divers des nationalités », « Notions sur l'art russe, indien, péruvien, mexicain, cambodgien, chinois, japonais ».²³² La dernière partie du programme abandonné coïncide avec le programme proposé par Louis Enault en 1883, publié dans la revue *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*.²³³

²³¹ Paul Dupré et Gustave Ollendorf, *Traité de l'administration des Beaux-Arts* [en ligne], Paris : Paul Dupont, 1885, vol. 1, p. 177. Disponible sur :

<http://bibliotheque-numerique.inha.fr/viewer/7241/?offset=#page=186&viewer=picture> (consulté le 23. 10. 2018)

²³² *Bulletin du comité des travaux historiques et scientifiques. Section des sciences économiques et sociales, année 1888*, Paris : Ernest Leroux, 1889, P. 72-73.

²³³ Louis Enault, « Dessin et histoire de l'art », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, février 1883, p. 53. Il écrit : « l'art russe si original et déjà si puissant avec Vereschagine et Antoloske... j'aurais encore souhaité un rapide coup d'œil sur l'art mexicain, tel qu'il nous a été révélé par nos dernières expositions universelles et rétrospectives, et sur l'art chinois et japonais, d'une intensité si personnelle et si puissantes, qui en plaît point peut-être tout d'abord à tout le monde, mais qui tient déjà ne si grande place dans la pensée des artistes européens, qu'il faut aussi lui en faire une dans l'histoire de l'art, si l'on veut qu'elle soit vraiment universelle ».

Bien que l'Administration porte moins d'attention à l'instruction féminine qu'à l'instruction masculine et que le dessin dans les lycées de jeunes filles ne soit guère suivi d'examen ou inspection, il n'est pas contradictoire que l'esprit de la méthode porté sur les effets complémentaire du savoir historique et culturel à la pratique, non seulement est retenu, mais aussi ouvre de nouvelles perspectives, que les réformateurs suivants œuvreront à mettre à profit : l'histoire de l'art obtiendra peu à peu droit de cité dans la notion de « culture générale », esprit fondamental de l'enseignement secondaire, et la méthode hors-scolaire, sous forme de visites et sorties se voit peu à peu intégrée à l'enseignement secondaire. Par ailleurs, il n'est pas inutile de rappeler que, si nos contemporains débattent inlassablement de la dichotomie pratique/théorie dans l'enseignement artistique au second degré, à l'origine, leur interaction propice a été admise avec facilité.

Pourtant, des critiques à l'égard de ce programme se font entendre et semblent raisonnables. Comme Louis Enault, journaliste et romancier l'indique en 1883 : tout d'abord, il semble impossible d'enseigner en une seule année une histoire si complète ; deuxièmement, il semble plus convenable de l'accorder aux élèves d'un âge plus mûr, où l'instruction est plus avancée, au lieu de l'enseigner aux élèves de troisièmes années, qui ont environ quatorze, quinze ans ; troisièmement, si la proposition des sorties et visites paraît innovante, reste à affronter des difficultés – d'une part, les ressources monumentales ou muséales sont déséquilibrées sur le territoire, toutes les lycéennes ne pourraient pas en tirer profit ; et d'autre, à une époque où le code conventionnel de décence est très conservateur, de telles activités risquent de provoquer des scandales, comme il le dit : « ces promenades de jeunes filles en troupes dans des lieux publics [...] ne laisseront point que de présenter certains inconvénients. Jamais la réserve, la discrétion et la prudence n'auraient été plus impérieusement commandées »²³⁴.

3.1.2.3. Hypothèses sur les sources d'inspiration du programme d'histoire de l'art :

L'enseignement de l'histoire de l'art se voit assigné, à partir des années 1870, d'une utilité pratique, profitable à l'essor tant social qu'économique, comme la Chambre

²³⁴ *Idem*, p. 45-53.

l'affirme en 1878, lors du vote du budget destiné à la chaire nouvelle d'esthétique et d'histoire de l'art du Collège de France : « il ne s'agit pas seulement ici d'une exposition supérieure et philosophique des règles du Beau ; mais à cette heure où les créations innombrables de l'industrie moderne sont de plus en plus intimement unies à l'art, à cette heure où les plus vulgaires produits tendent aux formes élégantes, où la grâce familière s'introduit partout pour constituer dans les plus humbles demeures un ensemble d'impressions et d'influences salutaires, l'enseignement esthétique acquiert un caractère spécial de haute importance pratique »²³⁵.

En décembre 1880, l'école nationale des arts décoratifs (pour les garçons) confie l'enseignement de l'histoire, de l'histoire des industries et histoire de l'art à René Ménard, qui a été honoré pour ses trois volumes d'histoire de l'art chronologiquement articulés pour les jeunes filles, publiés entre 1869 et 1874. La même année, l'enseignement de l'histoire de l'art est introduit à l'Ecole nationale de dessin pour les jeunes filles, pendant féminin en quelque sorte de l'école nationale des arts décoratifs²³⁶, et se voit confié à Roger Ballu²³⁷. Nous sommes tentés de croire que la source d'inspiration directe réside là, d'autant plus que les indications sur la pratique du dessin au programme pour les lycéennes s'accordent bel et bien avec le registre du programme pour les jeunes filles de l'école de dessin, bien qu'elles soient beaucoup plus simplifiées. Encore que nous n'entendons pas écarter d'autres possibilités : à l'école des Beaux-Arts, la combinaison entre la théorie historique et la pratique s'est amorcée plus tôt. Les premières tentatives peuvent remonter au début du XIX^e siècle, où l'histoire de l'architecture a été inscrite au programme de l'Ecole. Dès lors, l'histoire de l'art s'y impose de plus en plus comme matière indispensable, passant des frontières du seul champ de l'architecture ou de l'archéologie à la juxtaposition avec l'esthétique.²³⁸

De surplus, il n'est pas inutile de rappeler que, s'il est convenu que dans les lycées féminins, l'enseignement du dessin est en grande partie hérité de la tradition des maisons d'éducation féminine, l'enseignement de l'histoire de l'art peut non seulement lui donner

²³⁵ Cité par Marie-Claude Genet-Delacroix, « L'Enseignement supérieur... », *op.cit.*, p. 83.

²³⁶ Cette école est fondée en 1803 par Mme Frère de Montizon, et devenue établissement d'Etat en 1810. En 1891, elle est absorbée par l'Ecole nationale des arts décoratifs. De 1810 à 1891, elle existe sous diverse appellations. En 1880, elle est dirigée par Mademoiselle Nelly Marandon de Montyel.

²³⁷ Roger Ballu (1852-1908), critique d'art, inspecteur général des Beaux-Arts nommé en 1883.

²³⁸ Voir Lyne Therrien, *L'histoire de l'art en France. Genèse d'une discipline universitaire*, Paris, Editions du C.T.H.S., 1998. Le texte traite l'évolution de l'enseignement de l'histoire de l'art aux écoles des beaux-arts en France.

un soutien complémentaire, mais l'émanciper de la qualification d' « art d'agrément », un peu péjorative. Un tel soin de garder les filles à l'abri de l'abus de sensibilité se reflète aussi dans d'autres enseignements littéraires : l'étude de la littérature française, par exemple, qui pèse lourd dans les programmes, « vise davantage à faire réfléchir aux grandes questions [...] Il y a là, sans doute, une assurance contre les critiques cléricales, mais surtout une volonté de sérieux et de classique » ; quant à l'étude de morale, elle est caractérisée par une forte implication de la philosophie — morale d'Epicure et de Kant, notions de « raison, abstraction et généralisation », d' « induction et déduction » [...] ²³⁹. De ce point de vue, l'ensemble des programmes de dessin et d'histoire de l'art revêt une double fonction paradoxale : le respect de la sensibilité, propre à la nature féminine, et la nécessité de lui faire contrepoids, par une étude plus abstraite, plus théorique. L'insertion du programme d'histoire de l'art aux études féminines réaffirme le principe de distinguer le régime féminin du régime masculin dans la rédaction des programmes féminins, qui doivent s'écarter de ce qui est « dogmatique, livresque, mécanique » ²⁴⁰.

3.1.2.4. Histoire de l'art arrachée au programme de dessin pour les jeunes filles en 1897 :

Les programmes de 1882 pour les lycéennes ne sont guère accompagnés d'instructions officielles. François Mayeur remarque que « les articles ou livres consacrés aux débuts de l'enseignement secondaire des jeunes filles ne sont pas avares de formules générales sur le caractère souple et désintéressé que doit revêtir cet enseignement, sur l'aspect éducatif qui lui est essentiel. Pourtant la recherche d'instructions précises et officielles aux professeurs, durant les seize premières années du nouvel enseignement, se révèle infructueuse. Jusqu'à la réforme des programmes de 1897, aucune circulaire ministérielle n'est venue donner des détails sur la pédagogie à suivre. » ²⁴¹ Les contenus inscrits au programme de 1882 apparaissent comme expérimentaux et ne trouvent leur forme définitive qu'en 1897.

Comme nous l'avons traité au chapitre précédent, la réforme de l'enseignement secondaire

²³⁹ Antoine Prost, « Inférieur ou novateur... », *op.cit.*, p. 163-164.

²⁴⁰ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977, p. 207.

²⁴¹ *Idem*, p. 206.

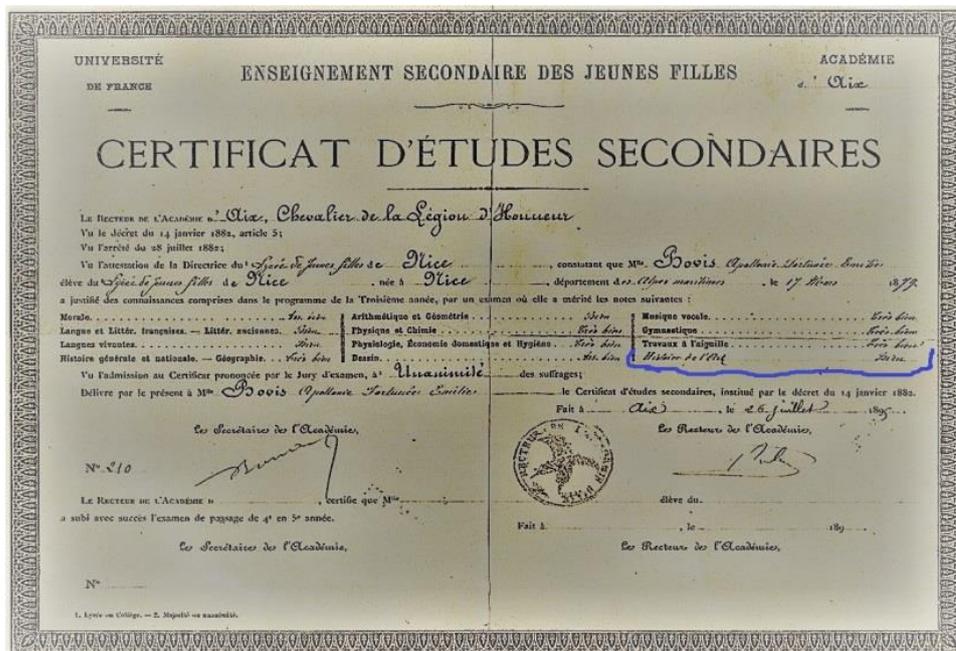
féminin de 1897 cherche à alléger les études des lycéennes, impulsée en grande partie par les critiques de la surcharge faites autant par ceux qui s'opposent à l'instruction publique féminine que par les partisans de cette entreprise. Une amputation considérable est portée à l'histoire de l'art qui, annexée au dessin de la troisième année, ne doit désormais pas y figurer. Le rapporteur du Conseil supérieur de l'Instruction publique, Henri Bernès, concède à la fin du rapport que le programme de dessin, comme celui de gymnastique et de travaux d'aiguille, n'a pas été mis en examen par le Conseil, mais il explique quand même les raisons du remaniement : « Il a paru que ce n'était pas [l]a place [du dessin]. Dans ses lignes les plus générales, elle figure et figurait déjà, en quatrième et en cinquième année, au programme d'histoire de la civilisation [...] Provisoirement, la classe d'histoire suffira ». L'histoire de l'art parmi tant de matières programmées, est la seule considérée comme avoir entraîné un travail doublé des élèves, ce qui pourrait justifier son déplacement au profit de l'allègement scolaire. Mais paradoxalement, son exclusion n'est pas complète. Le rapport d'Henri Bernès signale : « Il y aura lieu, en troisième année, de séparer du programme de dessin le programme d'histoire de l'art, qui subsistera comme indication pour les établissements où cet enseignement pourra être organisé sous forme de cours indépendant [...] Lui assurer une classe spéciale pouvait sembler désirable. Mais cet enseignement n'a d'intérêt et d'utilité que s'il est donné avec compétence et conviction, sous une forme vivante, appuyé sur des visites aux musées et aux monuments. Ces conditions, sans doute, ne seront pas dès maintenant réalisables partout. Là où elles se trouveront réunies, là où un professeur, quel qu'il soit, offrira de faire le cours ou une partie du cours, il est à souhaiter qu'on profite de ce bon vouloir. »²⁴². Cette idée de l'établissement d'un cours spécial d'histoire de l'art selon les moyens à la portée des écoles s'appuie-t-elle sur quelque chose ? Nous avons ici deux indices.

Entre les réformes de 1882 et 1897, le cours spécial d'histoire de l'art a été déjà mis en pratique dans certains établissements en France. Dans un « Certificat d'études secondaires »²⁴³ attribué par le lycée féminin de Nice en 1895 ci-après, le titre

²⁴² Rapport de H. Bernès, présenté au CSIP au nom de la Commission de l'enseignement secondaire des jeunes filles,

²⁴³ L'arrêté du 28 juillet 1882 institue la création du Certificat d'études secondaire pour les jeunes filles. Il s'agit d'une attestation conférée avec les examens à la fin de la troisième année, endossée par l'académie, qui fait preuve de l'acquisition de connaissances comprises aux programmes de la troisième année, aussi que l'admissibilité aux études du second cycle. Le « diplôme de fin d'études secondaires » institué par l'article 8 de la loi Camille Sée est délivré à la fin de la 5^e année à ceux qui ont réussi à l'examen portant sur les matières obligatoires de la 4^e et 5^e année, aussi que des matières facultatives choisies par l'élève. Toujours le nombre des titulaires du Certificat est beaucoup plus élevé que celui

d' « Histoire de l'art » y a été rajouté par écrit à la fin du répertoire, juxtaposé avec le « Dessin ».



(Source : https://www.wikiwand.com/fr/Lyc%C3%A9e_de_jeunes_filles)

L'autre indice se trouve dans les cours secondaires pour les jeunes filles tenus à la Sorbonne que nous avons développés au chapitre précédent. En 1897 même, la société chargée de l'organisation des cours substitue l'histoire de l'art au dessin, en la confiant à Georges Franck (1848-1910), fils du grand musicien César Franck. Après son succès en 1880 au concours de l'agrégation et de géographie dont le résultat était hautement apprécié par Geffroy et Foncin, membres du jury, il a commencé sa carrière d'enseignement l'année suivante, dans un poste stagiaire de l'enseignement d'histoire au lycée Fontanes qui deviendrait le lycée Condorcet, où il savait s'imposer par l'autorité autant que sa pédagogie agréable, ce qui a attiré l'attention du recteur et du ministre. Sa nomination au poste de professeur d'histoire dans le cadre des cours publics de jeunes filles à la Sorbonne en 1883 avait sans doute pour origine son expérience aux cours privés de jeunes filles, tels que les cours Patin, Boutet de Monvel et la bonne réputation qu'il a acquise là-bas. L'installation définitive à Paris n'étant pas encore prévue, il a pu conquérir l'estime de son auditoire et l'Administration par ses cours, très attirants, au lycée d'Amiens à partir de 1884, aussi qu'à l'Ecole Industrielle de la ville de Paris. Réputé par son talent musical hérité de son père et

des titulaires du Diplôme en chaque année. Par exemple, en 1887, le premier est à 403 en métropole alors que le deuxième n'est qu'à 129. Voir *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, juillet 1889, p. 260.

sa passion pour l'art qu'il n'avait jamais écarté de l'enseignement d'histoire, il commence son premier cours d'histoire de l'art en 1897 pour les jeunes filles de la Sorbonne. Le succès est fulgurant. Cette initiative a-t-elle inspiré des réformateurs de l'Administration ? Cela reste à être vérifié.

3.2. Histoire de l'art dans la réforme de l'enseignement du dessin en 1909

3.2.1. Critiques contre la méthode de Guillaume

La méthode géométrique commence à connaître des contestations au seuil du XX^e siècle, au moment où les recherches étrangères sur la psychologie des enfants sont introduites en France. Accusée d'avoir nui à leurs dispositions imaginatives et intuitives, la méthode géométrique est tenue pour responsable du résultat stérile de l'éducation artistique à l'école. A la fin de l'année 1908, Gustave Belot, rapporteur devant le Conseil supérieur de l'Instruction publique énonce : « Peut-on dire que cette méthode ait réhabilité le dessin aux yeux de nos élèves, qu'elle lui ait rendu la vie qui lui manquait, qu'elle ait réussi à lui faire vraiment sa place dans l'éducation ? Il serait difficile de le prétendre au moment où les mêmes plaintes s'élèvent de tous côtés, et l'on en vient dès lors à penser qu'on a fait fausse route [...] » La méthode géométrique est détrônée par la méthode intuitive : la première est analytique, et la seconde synthétique ; la première est technique, la seconde est créative. Selon les réformateurs, « cette méthode nouvelle peut [...] avoir l'ambition et l'espoir de contribuer [...] au développement de l'esprit et de faire vraiment du dessin une partie intégrante de l'éducation ». Ainsi est-il important de « coordonner le dessin à l'ensemble des autres études ». « Les modèles proposés d'autre part aux élèves dans la classe même de dessin seront mis en rapport avec les programmes scientifiques ou historiques de la classe : [...] monuments ou œuvres d'art proposés [...] seront ceux dont on lui aura parlé dans ses cours ordinaires. C'est ainsi que, s'il fait l'histoire du Moyen Âge ou de la Renaissance en France, c'est à ce domaine que seront empruntés les modèles [...] ». Enfin, des conférences d'histoire de l'art et les visites sont encouragées pour compléter cet enseignement. ²⁴⁴ En résumé : pour transformer l'enseignement du dessin

²⁴⁴ Rapport de Gustave Belot, dans *Instructions concernant les programmes de l'enseignement secondaire (Garçons et*

en enseignement artistique, il faut à la fois porter soin à la créativité personnelle, et renforcer les dimensions historique et culturelles de l'art, et pour y arriver, deux voies seront empruntées, l'une sera la méthode intuitive, l'autre le rapprochement avec des enseignements majeurs.

De même que la méthode, le contenu de l'enseignement est remis en cause. Il semble vrai qu'au 20^e siècle, les savoirs de la culture antique, qu'elle soit littéraire ou visuelle, ne sont plus suffisants pour les gens cultivés et instruits. A ce titre, les programmes conçus par Guillaume, centrés à peu près exclusivement sur les antiques, se font inévitablement la cible de critique. D'après Maurice Couyba, ils sont devenus anachroniques à l'ère de « l'architecture en fer et de l'électricité », d'autant plus que « l'art français » comme « l'esprit moderne » s'affirment dans l'entreprise de l'éducation artistique. La stérilité de cet enseignement autour des reproductions de l'art antique résulte en grande partie de la stérilité intellectuelle du professeur de dessin, qui n'est pas en état de « rendre compte d'un antique qu'il fait dessiner », autrement dit, lui-même n'est pas bien préparé à la « culture générale ».²⁴⁵

3.2.2. Critiques sur la défaillance organique de l'Administration

Les programmes sont révisés par une commission autorisée de l'administration des Beaux-Arts, qui est composée exclusivement de professeurs de dessin et administratifs, sans aucun artiste²⁴⁶, signe de l'accent mis sur la propriété pédagogique de l'enseignement, et puis approuvés par le Conseil supérieur de l'Instruction publique. Cela dit, les aspects contradictoires dans le contrôle de l'enseignement ne s'estompent pas. Le résultat infructueux de l'enseignement du dessin depuis une vingtaine d'années en France, selon Maurice Couyba, procède non seulement de la méthode rigide, mais aussi, peut-être plus nocif, du défaut administratif. Parce que la réforme de 1878-1880 est menée de la Direction de Beaux-Arts du ministère, au lieu de celle de l'Enseignement secondaire - voilà où gît le problème latent. Les 17 inspecteurs nommés au 31 janvier 1879 sont choisis sur présentation du Conseil supérieur des Beaux-Arts, et dirigés par Eugène Guillaume,

jeunes filles), Paris : Delagrave, 1911, p. 101-107.

²⁴⁵ Charles-Maurice Couyba, *op. cit.*, p. 14-16.

²⁴⁶ Marie-Claude Genet-Delacroix, *Art et état...*, *op.cit.*, p. 219.

nommé inspecteur général de l'enseignement du dessin en 1880. Le poste d'inspection général de l'enseignement du dessin est occupé par Paul Colin en 1902, et Alfred Lenoir en 1909. L'implication de la part de l'Instruction publique reste faible, ou repose quasiment sur « l'utilisation des ressources en homme » des Beaux-Arts, d'autant plus qu'il manque une inspection spécial de l'enseignement du dessin au secondaire.²⁴⁷ Le premier titre d' « inspection général de l'enseignement du dessin pour l'enseignement primaire » n'est attribué à Quénioux qu'en 1910, quoique le Conseil de perfectionnement pour l'enseignement du dessin, institué par l'Arrêté du 10 mai 1881 ait déjà ouvert une coopération entre les deux administrations par l'incorporation des directeurs de l'enseignement secondaire et primaire, et du vice-recteur de l'académie de Paris, qui ont les attributions à donner leurs avis aux réunions de ce Conseil dont la plus part des membres sont des Beaux-Arts.²⁴⁸

A ce titre, il n'est pas surprenant que, d'un côté, les inspecteurs nommés par l'Administration des Beaux-Arts, en tant que technicien ou spécialiste, n'ont guère fait la distinction pédagogique entre les lycées et les écoles d'art ; de l'autre côté, « les professeurs servent deux maîtres, ou subissent deux dépendances, celle de la rue de Valois, celle de la rue de Grenelle. Ils sont nommés par la rue de Grenelle, mais sur un rapport émané de la rue de Valois. L'inspecteur de la rue de Valois a bien, par définition, barre sur le professeur ; mais comme il n'a barre ni sur le proviseur ni sur l'économe qui, eux ont barre sur le professeur, il est le plus souvent dans une impuissance totale. Ainsi, en bas, c'est la routine ; et en haut, c'est le laisser-aller, rue de Grenelle et rue de Valois, à cause de ce tirage à hue et à dia ! ». ²⁴⁹ Porteur de cette observation, Couyba en conclut la nécessité de renvoyer à l'administration universitaire, « moralement et matériellement » les problèmes de l'enseignement du dessin au lycée. Il ne manque pas de souligner l'importance de relever cet enseignement au même rang que les autres en disant : « les chefs qui visitent les cours de dessin et d'histoire de l'art doivent être les mêmes que ceux

²⁴⁷ L'arrêté du 13 janvier 1887 avait modifié l'organisation initiale de l'inspection, établie par l'arrêté du 31 janvier 1879 que nous avons déjà dans la question de la méthode de Guillaume. Il avait créé une inspection générale de l'enseignement du dessin et des musées, trois inspections principales de l'enseignement du dessin, deux inspections générales des musées, neuf inspections de l'enseignement du dessin et des musées.

²⁴⁸ Havelange Isabelle, Huguet Françoise, Lebedeff-Choppin Bernadette, « Introduction » dans *Les inspecteurs généraux de l'Introduction publique. Dictionnaire biographique 1802-1914*, Paris : Institut national de recherche pédagogique, 1986, p. 91-93.

²⁴⁹ Charles-Maurice Couyba, *op. cit.*, p. 16-30.

qui visitent les autres classes, pour y régler le niveau intellectuel, pour y faire régner un esprit analogue et en stimuler le développement vers un but commun ». La solution proposée de Couyba pour remédier à la défaillance organique de l'Administration est que, sous réserve du maintien de l'autorité des Beaux-Arts à l'octroi du brevet et à la garantie de la compétence des professeurs, l'Instruction publique doit créer, au sein de sa propre structure, les inspections spéciales de l'enseignement du dessin et de l'histoire de l'art au secondaire, contrôlées par l'Académie de Paris. « Les deux choses, ajoute-il, sont intimement liées. Car ce n'est pas l'enseignement classique, c'est l'enseignement moderne qui porte à son programme l'histoire de l'art ; inspecter ceci, c'est inspecter cela ».²⁵⁰

Les professeurs de dessin adhèrent à ce genre de plainte. Comme ce dont témoignent les remarques faites par M. Forget, rapporteur du Bureau de l'Union des Amicales des professeurs de dessin de l'Enseignement secondaire en 1919 : « il conviendrait que les professeurs de dessin soient rattachés plus étroitement à l'enseignement secondaire : actuellement ils dépendent à la fois de l'enseignement secondaire qui fixe leur service, assure leur traitement et leur retraite, et de l'administration des Beaux-Arts qui s'occupe de leurs examens et continue, après leur entrée en fonction, à les inspecter. Il en résulte une situation anormale et tout à fait préjudiciable au professeur, les deux autorités exerçant à son détriment un certain dualisme de conception et de tendance qu'aggrave un désintéressement excessif quant aux devoirs et aux charges qu'elles devraient assumer »²⁵¹. Louis Genevray affirme, dans son rapport reprenant les idées de 1919, que le sentiment d'être abandonné par l'Université chez les professeurs de dessin ne disparaîtra que « le jour où ils rentreraient définitivement dans le régime commun »²⁵².

Il faut attendre la réforme de 1909 pour que, au moins, la conception et l'organisation de l'enseignement du dessin soient à l'ordre du jour de l'administration de l'Enseignement secondaire, encore que l'inspection de l'enseignement subordonné aux Beaux-Arts ne sera transférée à l'Enseignement secondaire qu'en 1921-1922 : Charles Lenoir étant le dernier inspecteur général de l'enseignement du dessin rattaché aux Beaux-arts nommé en 1909, Paul Richer est nommé « inspecteur général de l'enseignement du dessin de

²⁵⁰ *Idem*, p. 29-30.

²⁵¹ Le rapport en question est repris dans Bulletin officiel de la Fédération nationale des Professeurs de Lycée et du Personnel de l'Enseignement secondaire féminin, mai 1920, p. 1123.

²⁵² AN 19940696/2, *La réforme des examens de l'enseignement du dessin. Rapport présenté par M. Genevray, au nom de la Commission nommée par le Bureau de la Fédération Nationale*, p. 14.

l'enseignement secondaire » pour les années scolaires 1921-1923, confirmé par le décret du 28 mars 1922. A lui succède Paul Steck en 1923, relayé par la suite par Louis Hourticaq en 1924. Il nous ici naturellement mentionner « l'élargissement de la composition du Conseil de perfectionnement pour l'enseignement du dessin, en permettant l'entrée de membres appartenant à l'administration de l'Instruction publique, avait ouvert une plus large coopération »²⁵³.

3.2.3. Réorganisation de l'enseignement du dessin au lycée

Sollicité par l'Union des Amicales qui a émis le vœu que l'Instruction publique devait nommer une commission nouvelle pour déterminer la méthode, les nouveaux programmes et d'autres questions, et en parallèle de la proposition de Jules Gautier, directeur de l'enseignement secondaire nommé en 1907, l'Instruction publique constitue en 1908 une commission composée de 15 membres — y compris Paul Colin, Luc Olivier-Merson, Jules-Jean Pillet, Edmond Pottier, Gaston Quénioux, sans techniciens purs tels qu'on en aperçoit sur la liste de la commission de 1878 — et divisée en deux sous-commissions, présidées respectivement par Merson et Pottier, pour planifier l'enseignement du dessin au secondaire. A la séance du 5 novembre, les principes et les points critiques de l'enseignement, malgré les controverses des deux sous-commissions, sont conclus tels quels : l'enseignement abstrait et impersonnel sera remplacé par « un enseignement attrayant, vivant et concret, favorisant au contraire la culture de la personnalité » ; l'étude de la nature, reléguée à une place marginale, occupera la place prééminente dorénavant ; la liberté de l'interprétation doit succéder à l'imitation servile ; l'enseignement, isolé de la « culture générale », devra s'incorporer dans l'ensemble des études en progression parallèle avec les autres enseignements, notamment celui de l'histoire ; les notions élémentaires de composition décorative et les notions générales de l'histoire de l'art proprement dites sont nécessaires tant pour former le goût que pour construire la « culture générale ».²⁵⁴ Nous pouvons constater ici que plusieurs idées de principe tenues de

²⁵³ Guy Caplat, « Introduction », dans Guy Caplat (dir.), *L'Inspection générale de l'Instruction publique au XXe siècle. Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1914-1939*, Paris : Institut national de recherche pédagogique, 1986, P. 93.

²⁵⁴ Gaston Quénioux, « La Révision des programmes de l'enseignement du dessin », *Revue de la Chronique des arts et de la curiosité*, 14 novembre 1908, p. 360.

Couyba sont reprises à la lettre. Cet accord ne saurait surprendre personne, parce que, tant que la conception de l'enseignement du dessin est à la charge de l'Instruction publique, il n'échappera pas, logiquement, au contrôle du fil conducteur de l'enseignement secondaire, auquel appartiennent les notions de « culture générale », « futurs dirigeants ou cadres », « esprit raffiné et distingué », etc.

Néanmoins, les réformateurs rencontrent des contestations dans leur propre camp. Si la plupart de ceux-ci reprochent à la méthode nouvelle de laisser trop de liberté aux enfants, celle de Louis Hourticq, sous-inspecteur des Beaux-Arts à la Ville de Paris, qui deviendra professeur d'histoire de l'art et d'esthétique à l'École des beaux-arts en 1919, bien qu'il adhère aux idées générales de la commission, soulève, à travers son article au *Journal des débats politiques et littéraires* du 20 décembre 1908, un problème plus profond de l'idéologie de l'enseignement artistique à l'école. « Ce n'est pas la méthode Guillaume qui tue en nous le dessinateur qui sommeille ; c'est le système général de nos études qui nous oblige à tenir nos yeux fermés », signale-t-il. La méthode de Guillaume, comme manière classique, cherche à donner aux élèves la « syntaxe » du dessin, à l'image de la langue littéraire, n'est pas irréconciliable avec la méthode intuitive, qui peut mener à l'imagination originale d'un véritable artiste. Mais pour un cours de dessin, « on n'en demande pas tant. Il suffirait que l'on apprît à regarder et à tenir un crayon ». « Si l'enseignement n'éveille pas un plus grand nombre de vocations, les professeurs de dessin n'en sont pas responsables, poursuit-il, c'est notre système scolaire tout entier qui ignore le langage des formes ». « L'Université est une douairière qui parle bien, mais qui a la vue basse », c'est-à-dire qu'il y a une tradition où le souci aux « monuments écrits » surpasse manifestement celui aux « monuments silencieux de l'art » dans la définition de la « culture désintéressée ». L'histoire de l'art doit non seulement occuper une place d'honneur dans l'enseignement secondaire, mais être enseignée à la manière littéraire, non à la manière employée dans les études de l'histoire générale, de sorte que « le langage des formes, leur logique particulière en architecture, en sculpture, en peinture » soit mis en lumière. A ce but, il demande que « les professeurs d'histoire ou de lettres fussent dessinateurs ». « Ce n'est jamais le professeur de dessin », réaffirme-t-il. Nous y apercevons alors une logique particulière mais solide. Selon l'auteur, « l'éducation toute

entière doit être imprégnée de préoccupations visuelles ». A partir de ce principe, les professeurs de matières littéraires doivent se charger de l'analyse des « monuments d'art », non que le professeur de dessin soit chargé à transmettre la syntaxe de la langue visuelle.²⁵⁵ Evidemment, ces idées, un peu éloignées de celles de la Commission, sont fondées sur une définition de la « culture générale » plus substantielle que superficielle. Ce que Hourticq appelle de ses vœux serait une entreprise de longue haleine, susceptible de transformer la physionomie du personnel enseignant, et il est impossible d'y arriver d'un seul coup. Pour ceux qui sont moins ambitieux, comme Maurice Pellisson, la coordination établie entre l'enseignement du dessin et d'autres enseignements par les réformateurs est le premier pas décisif pour fusionner les devoirs de professeurs divers au profit de la construction de la « culture générale ».²⁵⁶

La réforme de 1909 peut être considérée comme une conversion plus qu'un remaniement, parce que les principes et les méthodes traditionnels sont bouleversés, remplacés par des principes et méthodes qui vont dans l'autre sens. Les programmes relatifs restent valables jusqu'après 1945.

A ajouter un autre signe de la conversion de l'enseignement du dessin : sous la grande réforme de 1902, le dessin géométrique commence à s'arracher à l'enseignement du dessin. On le déplace aux cours de mathématiques de la section moderne du premier cycle (de la 6^e à la 3^e), envisagé désormais comme auxiliaire de l'enseignement de géométrie. Cette mesure, accompagnée du rejet total de la méthode géométrique en tout ordre scolaire, semblable à une sorte de « purification », vise sans doute à revenir aux principes essentiels de l'art que sont l'originalité et la créativité. Cette distinction devient de plus en plus claire, jusqu'à ce que les professeurs de dessin osent réclamer l'appellation de « professeur d'art » dans les années 1930.²⁵⁷

Les programmes de 1909²⁵⁸, après avoir connus les réformes de 1925 et de 1938, et

²⁵⁵ Louis Hourticq, « L'enseignement du dessin », *Journal des débats politiques et littéraires*, 20 décembre 1908.

²⁵⁶ Maurice Pellisson, « La réforme de l'enseignement du dessin », *Revue pédagogique*, tome 54, 1^e semestre, p. 38-39.

²⁵⁷ Odile Brunet, *L'enseignement du dessin dans le secondaire, 1852-1946. Emergence et évolution de la discipline*, Mémoire de DEA en sciences de l'éducation de l'Université Paris V, 2003, cité par Renaud d'Denfert et Myriam Boyer dans le chapitre « Le dessin s'émancipe : vers un nouvel équilibre ? (1909-années 1960) », *Un art pour tous, le dessin à l'école de 1800 à nos jours*, Rouen : Institut national de recherche pédagogique, 2004, p. 71.

²⁵⁸ Arrêté du 6 janvier 1909 fixant le programme de l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges de Garçons ; Arrêté du 6 janvier 1909 fixant le programme de l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges de jeunes filles, dans *Enseignement du dessin dans les lycées et collèges de garçons et de jeunes filles*, Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Direction de l'enseignement secondaire, 1^{er} Bureau, 1909, ou dans *Instructions concernant les programmes l'enseignement secondaire (Garçons et Jeunes filles)*, Paris : Delagrave, 1911.

les modifications exercées en 1942-1943 et en 1953, restent très peu changées et en vigueur jusqu'aux années 1960.

3.2.4. Histoire de l'art dans les nouveaux programmes de dessin

3.2.4.1. Analyse du programme (Annexe 6) et des instructions :

Grosso modo, le programme masculin et le programme féminin se rencontrent sur plusieurs points, sauf que l'étude de fragments architecturaux est réservée aux garçons, et que parallèlement, ceux-ci ne seront point susceptibles d'aborder le dessin d'après nature, prescrit pour les jeunes filles. Bien qu'il y ait des sujets d'étude communs, les exigences pour chacune des deux cibles ne sont pas équivalentes. Nous allons procéder par comparaison à l'analyse des instructions relatives à l'histoire de l'art, en vue d'en tirer des caractères propres à la réforme.

Garçons	Jeunes filles
Modèles tirés de l'histoire de l'art (6 ^e – 3 ^e) : introduire des notions d'histoire de l'art [...] montrer d'abord les monuments dont les élèves auront dessiné quelques fragments [...] pour établir un courant de sens artistique ; commenter ces spécimens avec brièveté et clarté ; faire remarquer le caractère [...] ; faire une très large part aux maîtres français, notamment à ceux du XVI ^e et du XVIII ^e siècles ; faire une part à l'art et à l'industrie de l'Extrême-Orient, de même qu'à l'art industriel et ornemental français du XIX ^e siècle – la corrélation ou les dissemblances entre ces deux séries d'objets seront signalées ; utiliser moulages, estampes, photographies ; des séries d'estampes japonaises seront de la plus grande utilité	
Dessin d'après la bosse (2 ^e – philo/math) : méthode comparative [...] afin que l'élève constate les différences de structure [...] et comprenne mieux le caractère propre et le style du modèle proposé ;	Dessin d'après la bosse (1 ^{ère} – 3 ^e) : (instructions analogues à la rubrique gauche)
Etudes d'après les dessins des grands maîtres (figures humaines et paysages) (2 ^e – philo/math) : pour la connaissance des écoles et de l'histoire de l'art	Etudes d'après les dessins des grands maîtres (figures humaines et paysages) (1 ^{ère} – 3 ^e) : (instructions analogues à la rubrique gauche)

<p>Arrangements décoratifs (ou compositions décoratives) (6^e – philo/math) : introduire quelques notions d'art appliqué, de technique élémentaire ; ces leçons de choses... ; Signaler l'usine, la verrerie, la faïencerie du voisinage – à l'occasion, en faire le but d'une promenade ; on visera les variétés des styles décoratifs, dont on s'attachera à caractériser certains spécimens.</p>	<p>Composition décorative et application</p>
<p>Examen des reproductions d'œuvres d'art et visite de monuments et de musées (2^e – philo/math) : études comparatives ; l'art contemporain aura sa place dans cet examen ; les visites seront assez fréquentes en vue d'une leçon sur le sujet – ces leçons elles-mêmes, forcément limitées à l'objet étudié sur place, devront trouver leurs sens dans un ensemble plus vaste, qui sera l'histoire de l'art</p>	<p>Examen des reproductions d'œuvres d'art et visite de monuments et de musées (1^{ère} – 3^e) : (instructions analogues à la rubrique gauche)</p>
<p>Conférences complémentaire (2^e – philo/math)</p>	<p>Une série de conférences méthodiques qui peindra à grands traits l'évolution artistique et les styles décoratifs des grandes époques (4^e – 5^e) : la partie touchant l'art français y sera largement développée, le Moyen Âge... la Renaissance, les XVII^e et XVIII^e siècles, le XIX^e siècle même, en France, auront une place relativement importante ; l'enseignement comparatif ; l'esprit de la Renaissance en Europe ; les art vivants, imaginatifs de l'Extrême-Orient, les formes pures, idéales, de l'antiquité ; très sommairement, le temps, le milieu physique, les conditions sociales, les circonstances historiques où les œuvres maîtresses ont été produites ; de grands noms d'artistes</p>
<p>Ouvrir de petites expositions temporaires (6^e – 3^e) – une très large part aux maîtres français, notamment à ceux du XVI^e et du XVIII^e siècle et à des estampes japonaises</p>	<p>Collection artistique et décoration de la classe (4^e – 5^e) : constituer une collection artistique touchant les œuvres d'art régionales ; exposer la collection, et en faire la décoration scolaire</p>

Par rapport aux programmes précédents, quelques traits notables ressortent des textes officiels de 1909. Le découpage chronologique pour les classes graduelles correspond à celui de l'enseignement de l'histoire, de sorte que les élèves puissent tirer parti des deux enseignements pour constituer une histoire de la civilisation complète et revivifiée. Le dessin des détails ornementaux de monuments restant le monopole des garçons, la connaissance de l'histoire des monuments leur devient nécessaire. Donc, il faut naturellement que le professeur de dessin donne l'explication historique avant l'exercice d'exécution. L'étude des architectures s'étend des monuments historiques aux architectures

contemporaines, marquées par l'influence de l'art industriel ou des inspirations exotiques. Les rédacteurs des programmes semblent vouloir que les garçons comme les jeunes filles puissent s'enrichir à travers des études approfondies sur d'autres types d'art, non limité à l'architecture, à travers « dessin d'après la bosse » et « Etudes d'après les dessins des grands maîtres ». Autant pour les garçons que pour les jeunes filles, l'« étude de choses », notion ancienne de Victor Duruy, est liée au dessin d'arrangements décoratifs ou composition décorative, dont la liste comprend : carreaux de faïence, boîtes décorée, lettres ornées, assiettes, etc. De même, la pratique en cette matière doit être associée à la transmission du savoir. La méthode comparative en vue de dégager les caractéristiques des œuvres d'art, que ce soit pour un cours ou une sortie, s'exprime à plusieurs reprises, signe du rapprochement de l'enseignement du dessin aux autres enseignements rationnels. La visite aux musées, la promenade autour des monuments et la collection artistique sont hautement recommandées, et soigneusement rattachées aux sources régionales ou locales, d'où l'on peut percevoir un soin à la faisabilité que les auteurs ont porté. Du reste, il va sans dire que la conférence, à titre complémentaire, assumera une pédagogie purement théorique.

3.2.4.2. Contextualisation des sujets d'étude sur les arts décoratifs, industriels et appliqués :

La réforme de 1909 consacre une grande place aux arts décoratif, industriel et appliqué, aussi bien au niveau de l'exécution que du savoir historique. Elle reflète bien les influences qu'ont les mutations économiques et culturelles sur l'organisation scolaire.

Un statut équivalent à l'art « pur » est donné à l'art appliqué par la loi du 11 mars 1902, basée sur la théorie de « l'unité de l'art » dont le principe est qu'« aucune distinction juridique ne doit être opérée entre les œuvres [des deux ordres] ». ²⁵⁹ C'est-à-dire que « l'art est indivisible et que toute tentative de le scinder pour des raisons de commodité juridique ne pourr[a] être qu'arbitraire ». On ne peut faire aucune discrimination entre l'art pur et l'art industriel, ni poser aucune exigence complémentaire à l'égard des créations de

²⁵⁹ « Projet de loi relatif au droit d'auteur et aux droits voisins dans la société de l'information » [en ligne], disponible sur :

<https://www.senat.fr/rap/105-308/105-3085.html> (consulté le 20. 12. 2018)

ce dernier.²⁶⁰ Depuis, les artistes industriels sont officiellement reconnus comme « créateurs à part entière »²⁶¹. Ils pourront bénéficier, quelques années plus tard, de la loi du 14 juillet 1909 « prenant en compte la « nouveauté », notion « objective » car dépendante du dépôt préalable »²⁶². A l'école des Beaux-Arts, l'attention particulière portée à l'histoire des arts industriels s'est manifestée plus tôt. En 1893, le cours d'histoire de l'art à l'école des Beaux-Arts a été tenu par Léonce de Foucault, successeur de Taine, maître d'histoire de l'art philosophique. De Foucault a supprimé dans le cours la dimension esthétique pour « se concentrer sur l'histoire de l'art, nationale plus particulièrement, avec l'intention de revaloriser les arts industriels et décoratifs »²⁶³.

Il est vrai que l'étude de l'art appliqué n'est pas toute nouvelle dans l'instruction secondaire, car le programme de dessin de l'enseignement des jeunes filles de 1882 avait déjà prescrit aux élèves en dernière classe l'exercice de composition décorative appliquée sur céramique, éventails, étoffes et meubles. Mais évidemment, le dernier mouvement artistique, l'Art nouveau, qui gagne toute l'Europe dès les dernières années du XIX^e siècle a inspiré les rédacteurs des programmes. Un seul indice suffit à le prouver : la prescription de l'étude sur l'art et l'industrie de l'Extrême-Orient (ou plutôt du Japon) et leur mise en parallèle, autant avec les arts français du XIX^e siècle qu'avec les arts antiques.²⁶⁴ Le premier rapprochement est assez compréhensible : on baigne à l'époque dans ce mouvement marqué d'influences exotiques, concrétisé dans les paysages urbains ou les objets d'art dans la vie que le lycéen le plus insensible n'aurait guère ignorés, alors que le deuxième, à savoir l'analogie des deux séries d'art très éloignées l'une de l'autre à la fois sur le plan géographique et chronologique, s'inspire sans doute des doctrines de plusieurs spécialistes, comme Olivier Rayet, Roger Marx, Louis Gonse, Edmond Pottier. Olivier Rayet, qui s'applique à collectionner et étudier, à partir des années 1870, les terres cuites

²⁶⁰ Kaloyan Stoyanov, *La protection juridique des caractères typographiques*, Genève : Droz, 1981, p. 56.

²⁶¹ Rossella Froissart Pezone, *L'art dans Tout. Les arts décoratifs en France et l'utopie d'un art nouveau*, Paris : CNRS, p. 39.

²⁶² *Idem*.

²⁶³ Marie-Claude Genet-Delacroix, « L'Enseignement supérieur de l'histoire de l'art (1863-1940), *Le personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIX^e et XX^e siècles*, Colloque organisé par l'Institut d'histoire moderne et contemporaine et l'Ecole des hautes études en sciences sociales les 25 et 26 juin 1894, Edition du centre national de la recherche scientifique, 1985, p. 87.

²⁶⁴ Les instructions soulignent : « En Troisième (des garçons), il faudra faire une part à l'art et à l'industrie de l'Extrême-Orient, de même qu'à l'art industriel et ornemental français du XIX^e siècle. La corrélation ou les dissemblances entre ces deux séries d'objets seront signalées aux élèves... » ; à propos des conférences pour les jeunes filles, une formule de juxtaposition est là : « les arts vivants, imaginatifs de l'Extrême-Orient, les formes pures, idéales, de l'Antiquité ».

grecques, est assez surpris de la similarité en expression des figurines d'ivoires du Japon avec celles trouvées à Tanagra ou Thespies. Selon lui, le rendu sincère de la nature est porté à un niveau identique d'énergie chez les deux peuples.²⁶⁵ De même pour Edmond Pottier : il rend compte de son expérience d'envie irrépressible de rapprocher les deux styles lorsqu'il a visité le quai Malaquais, en disant : « Je trouvais à chaque pas, dans un contour de bras, dans des plis d'étoffes, dans une silhouette d'homme nu, des rapprochements à faire avec des œuvres grecques, et, en particulier, avec des dessins de style attique »²⁶⁶. Louis Gonse y prend part aussi, en rapportant la similitude de l'expression des deux arts à des sources communes, il s'agit de « l'amour passionné de la nature, la subordination constante du détail à la logique de l'ensemble »²⁶⁷. Il va plus loin, jusqu'au rapprochement des procédés techniques des estampes japonaises du XIV^e au XIX^e siècle avec ceux des peintures sur vases exécutées par des artisans attiques du VI^e au IV^e siècle avant J.-C., d'où il dégage notamment l'analogie suivante : ces deux mouvements tendent à la simplification des moyens d'expression par l'emploi du contour au détriment, par exemple, du relief et de la valeur relative des tons lumineux.²⁶⁸ Dans la mesure où les deux séries d'art ont de nombreux points communs, des spécialistes se permettent de faire l'analogie de leur influence sur la postérité. Roger Marx compare l'influence de l'art japonais sur l'art français du XVII^e à XIX^e siècle à celle de l'art de l'Antiquité sur la Renaissance,²⁶⁹ tandis que Louis Gonse, concentré sur l'art appliqué, reprend cette doctrine en 1898²⁷⁰.

3.2.4.3. Problématique de l'histoire de l'art dans la perspective d'intégrer le dessin à la « culture générale » :

L'acquisition de la « culture générale » fait partie dès lors des objectifs pédagogiques de l'enseignement du dessin, de sorte que cet enseignement ne soit plus isolé de l'éducation culturelle, à titre de technique spéciale ou accessoire. En principe, il doit

²⁶⁵ Se référer à Edmond Pottier, « Grèce et Japon », *Gazette des beaux-arts : courrier européen de l'art et de la curiosité*, 1890, tome II, p. 108 ; Louis Gonse, *L'art japonais*, Paris : Société française d'éditions d'art, L.-H. May, 1900, p. 178.

²⁶⁶ Edmond Pottier, *idem*.

²⁶⁷ Louis Gonse, *op.cit.*, p. 180.

²⁶⁸ Se référer à Edmond Pottier, « Grèce et Japon », *op.cit.*, p. 105-132.

²⁶⁹ Roger Marx, « Sur le rôle et l'influence des arts de l'Extrême Orient et du Japon », *Japon artistique*, avril 1891, p. 141-148.

²⁷⁰ Louis Gonse, « L'art japonais et son influence sur le goût européen », *Revue des arts décoratifs*, 1898, Paris, Librairie J. Rouam & C^{ie}, P. 97-116.

s'harmoniser avec d'autres études, telles que l'histoire naturelle et l'histoire humaine, avec lesquelles il peut donner lieu au renforcement des connaissances culturelles. Ainsi les modèles, classifiés en vertu de la difficulté croissante dans leur copie, non alignés avec la chronologie adoptée dans le cours d'histoire, sont à revoir. La collection des modèles sous forme de plâtres, estampes ou photographies, enrichie et logiquement établie, doit désormais servir à la transmission des connaissances en histoire de l'art en vue de compléter le savoir historique, comme Gustave Belot souligne que « Aucun modèle ne doit être mis sous les yeux des élèves sans être brièvement commenté par le maître, d'abord au point de vue historique (époque, pays, sujet), ensuite au point de vue artistique (forme et couleur, expression, composition) [...] L'élève, en même temps qu'il parcourt le cycle entier des événements politiques et sociaux, depuis l'antiquité jusqu'à nos jours, passe en revue les divers aspects de l'art et qu'il prenne ainsi l'idée complète de chaque civilisation »²⁷¹.

Dans une autre perspective, l'acquisition du savoir d'histoire de l'art, notamment exigé pour les élèves des classes supérieures, est non seulement utile pour que le dessin fasse partie de la « culture générale », esprit fondamental de l'instruction secondaire, mais également urgent au sens où la culture générale est une culture commune. Tant l'unité que la méthode ancienne garantissait est rejeté au profit de la diversité de dispositions, aptitudes, goûts personnels, le savoir normatif devient le biais de maintenir une culture commune, partagée par les mêmes générations de la future élite.

Selon les réformateurs, l'approche efficace pour assimiler les connaissances en histoire de l'art est de comparer les œuvres d'art ou leurs détails, et ainsi y dégager des caractères. La sensibilité « aux beautés » ne suffit pas pour constituer le but pédagogique, mais il faut encore « l'intelligence des beautés de l'art »²⁷², à laquelle une culture élevée profitera.

Pourtant, la difficulté dans la pratique n'en est pas réduite. L'ambition des réformateurs est claire : « le dessin est moins étudié pour lui-même que pour les fins générales de l'éducation. Tout ce qui l'incorporera à la matière des études secondaires et le mêlera à la vie intellectuelle des classes répondra au but visé : faire du dessin, non pas en art

²⁷¹ Rapport de Gustave Belot, *op.cit.*, p. 116.

²⁷² *Idem*, p. 115.

d'agrément, mais en instrument général de culture [...] », si bien qu'il faut que les professeurs soient, d'un côté, déchargés en quelque mesure du devoir d'ordre technique, et de l'autre, chargés de la transmission de la culture générale comme contrepoids. Alors, y sont-ils préparés ? Le rapport de Belot rend compte du niveau de culture générale chez les professeurs de dessin en déclarant avec délicatesse : « [il] n'est pas atteint uniformément »²⁷³. Ainsi, en 1909, la réforme porte simultanément sur le remaniement du programme du certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin, sujet que nous allons traiter plus loin. En 1911, deux ans après la réforme de l'enseignement du dessin, Léon Rosenthal²⁷⁴ analyse les causes d'une sorte de pessimisme régnant sur le milieu des professeurs de dessin au lycée, dans son article « L'Enseignement du dessin dans l'enseignement secondaire »²⁷⁵. En dehors de la place secondaire qu'occupent ces professeurs, de même que la matière même qu'ils professent, Léon Rosenthal impute l'infériorité qu'ils subissent à la lacune du bagage culturel chez eux-mêmes, à cause de laquelle le cours est souvent réduit en divertissement, impossible de convaincre les élèves par autorité. Il interroge ainsi : « si [le professeur de dessin] explique la structure du temple romain ou de la cathédrale gothique, s'il souligne le caractère d'un tableau de Poussin ou de Watteau, s'il sait relier les œuvres d'art au génie des époques qui les ont enfantées, en un mot s'il se montre aussi cultivé que le professeur d'histoire ou de lettres, et plus sensible qu'eux, croit-on qu'il n'obtiendra pas des élèves l'attention et le respect ? »²⁷⁶ Rosenthal deviendra membre du jury des examens oraux en histoire de l'art pour les certificats de l'enseignement du dessin en 1913, aux côtés d'Alfred Lenoir, inspecteur général de l'enseignement du dessin.²⁷⁷

De même, la méthode interdisciplinaire encouragée par les réformateurs semble difficile à mettre en œuvre. Le programme de dessin du secondaire encourage, à l'image de celui du primaire, une collaboration entre professeurs de matières différentes pour consolider l'enseignement du dessin, mais les obstacles sont plus nombreux au secondaire qu'au primaire, car le personnel du lycée se scinde plus facilement du fait de la hiérarchie

²⁷³ *Ibid.*, p. 106.

²⁷⁴ Léon Rosenthal (1870-1932), élève de Lemonnier, dont sa théorie de contextualisation des œuvres et des mouvements est étendue par Rosenthal. Celui-ci en fait des facteurs de structuration de la société qui les produit.

²⁷⁵ Léon Rosenthal, « L'Enseignement du dessin dans l'enseignement secondaire », *L'Enseignement secondaire*, 15, 1911, tome 2, p. 324-327.

²⁷⁶ *Idem*, p. 325.

²⁷⁷ AN aj/52/480.

des titres : sanctionnés ou non, sanctionnés par l'agrégation ou le certificat. Rosenthal déplore : « une première et très fâcheuse raison s'oppose actuellement à une entente active. Les professeurs de dessin connaissent peu leurs collègues et n'ont guère de relations avec eux [...] Trop souvent, ils ont rencontré, chez des professeurs uniquement férus de culture livresque, un dédain à peine déguisé », bien que cette étroitesse devienne rare chez les jeunes professeurs.²⁷⁸

3.2.5 Suite de la réforme de 1909 jusqu'à la fin de la Troisième

République

La réforme de l'alignement de l'enseignement féminin sur celui des garçons autour de l'année 1924 n'affecte guère les programmes de dessin. De même, la réforme de 1925 qui réorganise les matières littéraires ne les touche pas non plus. Les programmes sont mis à révision dans la réforme de 1938, mais sans avoir connu de modifications importantes. L'arrêté du 30 mars 1938 produit, plus précisément, des remaniements sur le classement des exercices graphiques et les dénominations nouvelles. Par exemple, l'exercice d'« arrangements décoratifs » est inséré aux « exercices d'invention ». Précédés par les innovateurs de la réforme de 1925, où l'étude des valeurs plastiques des œuvres d'art était privilégiée dans l'enseignement artistique, que nous allons traiter dans un chapitre plus loin, les rédacteurs de l'instruction de 1938 semblent s'en être inspirés, car une attention similaire s'y manifeste. Par exemple, les études de reproductions de chefs-œuvre doivent chercher à « analyser dans le détail de l'expression le style des grands artistes »²⁷⁹.

Il faut attendre 1943 pour que les programmes précédents soient en grande partie rejetés. Dès lors, « c'est sa tendance à prendre ses modèles dans la nature plus souvent que dans la statuaire, à préférer les objets réalisés par l'industrie humaine aux formes abstraites créées pour la démonstration scientifique, c'est son penchant pour la couleur autrefois dédaignée, c'est l'importance donnée au dessin de mémoire et au dessin d'imagination, c'est son goût pour les œuvres de l'art décoratif ignorées par les anciens programmes, c'est la curiosité, la

²⁷⁸ *Idem.*

²⁷⁹ *Instructions du 30 septembre 1938 relatives à l'application des Arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du second degré (Enseignement secondaire et Enseignement primaire supérieur)*, Paris : Librairie Vuibert, 1938, P. 210.

hardiesse et l'enthousiasme installés dans la classe »²⁸⁰. Un accent étant mis sur l'art décoratif et industriel, l'histoire de l'art se réorganise autour de celui-ci, avec un recul notable des autres exercices traditionnels.

3.3. Rôle de l'histoire de l'art dans l'examen d'aptitude des professeurs de dessin

3.3.1. Premiers programmes de l'examen d'aptitude des professeurs de dessin

Le premier concours du certificat d'aptitude tenu le 23 août 1880 est précédé d'un essai de concours pendant les vacances de Pâques 1879, fondé sur les programmes de l'Arrêté du 24 mars 1879. A noter que dans ceux-ci, plus précisément, dans celui d'épreuve orale de « Dessin d'ornement », s'inscrivent « des questions sur l'histoire de l'ornement », supposées être soulevées pendant l'épreuve concernée.²⁸¹

Le premier programme du concours du certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin, qui résulte des travaux de la commission à la charge du projet de la réforme à l'enseignement scolaire nommée par l'arrêté du 12 juillet 1879 de Jules Ferry, est fixé par l'arrêté du 16 juin 1880. Le certificat est divisé en deux concours, un pour l'enseignement aux écoles primaires supérieures et écoles normales, et un autre pour l'enseignement au lycée ou collège. Ce dernier est de même divisé en deux niveaux, l'un intitulé « Certificat d'aptitude du premier degré » destiné aux chargés de cours des lycées et des collèges, l'autre « Certificat d'aptitude du degré supérieur » destiné aux titulaires des lycées et des collèges. Les programmes sont tous structurés en trois épreuves : épreuves graphiques, orales et pédagogiques. Nous pouvons constater une exigence très faible en connaissance d'histoire de l'art, la même que celle au concours d'essai en 1879 dans les épreuves orales des deux degrés, ou plus précisément, dans l'épreuve orale en matière de « fragment d'architecture ». Le candidat est supposé donner des explications sur ce qu'il aura dessiné au tableau.

²⁸⁰ Extrait des Instructions du programme de dessin de 1943 dans *Dessin, programmes et instructions (arrêté du 24 février 1943)*, Paris : Imprimerie nationale, 1943.

²⁸¹ Voir l'arrêté et programme relatif, relevés dans l'Annexe II dans Marie Claude Genet-Delacroix et Claude Troger, *Du dessin aux arts plastiques, histoire d'un enseignement*, Centre régional de Documentation pédagogique de la Région Centre, 1994, p. 139-140.

Celles-ci, pour le premier degré, « porteront principalement sur le fragment d'architecture grecque ou romaine présenté au candidat », visant à faire « connaître dans quelle mesure il s'est familiarisé avec les différents ordres antiques et les principaux points de l'histoire de l'architecture » ; pour le degré supérieur, les explications porteront sur des fragments « empruntés indifféremment » à l'histoire de l'art architectural, et les candidats doivent en dégager « le rôle et le caractère ». ²⁸²

Ainsi, des programmes intitulés « histoire de l'art » à l'intention des candidats des deux degrés sont promulgués. En couvrant toute l'évolution de l'art de l'Antiquité aux temps modernes, ces programmes ont pour essence les thèmes relatifs aux architectures diverses et les ornements qui les embellissent, tels que « ornementation des stèles », « le caractère du style ogival », « les noms des architectes connus » d'architectures représentatives de leur époque. ²⁸³ Cela signifie, bien logiquement, que l'enseignement de l'histoire de l'art doit, en l'occurrence, être modelé et mesuré sur l'enseignement pratique, en évitant de tout effleurer. C'est pourquoi ces mesures sont établies, nous semble-t-il, à l'initiative d'Eugène Guillaume, membre de la commission susdite et président du jury de ces concours-là. De la doctrine de celui-ci à la méthode géométrique que l'on lui doit, se trouve aussi l'idée de rattacher plus étroitement le dessin aux connaissances des idées générales de l'art sous le rapport de l'enseignement du dessin au lycée. ²⁸⁴

Sans sanction officielle de la connaissance en histoire de l'art, nous pouvons supposer, plus ou moins, de l'aptitude générale des enseignants de dessin au lycée ou collège, parce qu'ils proviennent, en grande proportion, des écoles de beaux-arts. La formation traditionnelle dans les Ecoles est le dessin, auquel s'ajoutent la perspective et l'anatomie, qui occupent toutes des places importantes, en dépit de la réforme de 1863. Dix ans après, le cursus embrasse le dessin ornemental et l'art décoratif en vue de préparer les jeunes artistes aux besoins nouveaux de la société. A la suite de ceux-ci, l'enseignement des « trois arts », la peinture, la sculpture et la gravure, est introduit. La réforme ne s'en tient pas à des innovations pratiques, elle va jusqu'à l'intégration de l'enseignement de « culture générale », sous forme de théories classificatrices, dogmatiques, normatives, de nature à

²⁸² Voir les programmes annexés dans Alfred Keller, *Instruction spéciale sur l'enseignement du dessin*, Paris : Delagrave, Hachette, 1888, p.85-93, ou Paul Colin, *Rapports du Jury international... Classe 5 bis. - Enseignement des arts du dessin, Rapport de M. Paul Colin*, Paris : Imprimerie nationale, 1890, p. 26-32.

²⁸³ *Idem.*

²⁸⁴ Nous développerons cette idée-là au chapitre sur le rapport de l'histoire de l'art avec le dessin d'arts d'Industrie.

susciter la répugnance de jeunes artistes qui vantent plutôt la singularité et la personnalité. Dans les années 1860, un cours d'histoire de l'art et d'esthétique est confié à Viollet-Le-Duc. Bien que mal accueilli, il subsiste avec le relais pris en 1867 de Taine jusqu'en 1893, et est repris par Louis de Fourcaud jusqu'en 1918 ; en 1877, le cours d'histoire moderne est établi, alors que celui d'histoire des antiquités, assuré par Heuzey est créé en 1908. Cela dit, il semble que ces enseignements ne restent que manifestement rudimentaires, une question aux épreuves de l'année 1890, proposée par Henry Lemonnier, pourrait peut-être en témoigner : « Qu'est-ce que l'art roman ? l'art gothique ? à quelle époque fleurissent-ils en France ? Citer quelques monuments. Indiquer au moins la date du siècle. »²⁸⁵

3.3.2. Tentatives et appels à introduire l'histoire de l'art dans les examens des certificats

En 1889, Eugène Guillaume, et son complice fidèle dans la propagation de la méthode géométrique, Jules-Jean Pillet, nommé en 1879 Inspecteur titulaire de l'enseignement du dessin, proposent des modifications aux épreuves des certificats afin qu'ils aient un statut équivalent au niveau de la licence et de l'agrégation.²⁸⁶ Une des modifications significatives est le renforcement de l'histoire de l'art. Pillet, à l'occasion de sa présentation du rapport auprès la Commission parlementaire de l'enseignement secondaire, préconise, d'une part, la nécessité de l'explication orale de la valeur des modèles avant l'exécution du dessin au cours de dessin. Les deux des trois ordres de valeurs qu'il souligne relèvent évidemment du champ de l'histoire de l'art, il s'agit d' « historique » et d'« esthétique », regroupés avec le troisième ordre qu'est le « graphique », et d'autre part, la nécessité d'une rédaction à propos de l'histoire de l'art, en disant : « l'épreuve principale d'histoire de l'art serait une épreuve écrite pour laquelle on devrait se montrer assez sévère »²⁸⁷. Selon l'auteur, les nouveaux certificats ainsi obtenus donneraient lieu,

²⁸⁵ Cet aperçu se rapporte en particulier à Monique Segré, « La formation artistique à l'École des Beaux-Arts », *L'Art comme institution, l'École des Beaux-Arts, 19^e- 20^e siècle*, Cachan, Éditions de l'École normale supérieure de Cachan, 1993, p. 89-100.

²⁸⁶ Voir Claude Roux, *op.cit.*, P. 63, et Jules-Jean Pillet, *L'enseignement général du dessin dans les lycées et dans les collèges de France, rapport présenté à la Commission parlementaire de l'enseignement secondaire (Chambre des députés, 28 mars 1899)*, Paris, Librairie des arts du dessin, 1899.

²⁸⁷ Jules-Jean Pillet, *idem*, p. 35-36, 87-88.

corrélativement, à des améliorations de la situation du métier des professions de dessin, dite « pécuniaire »²⁸⁸. Parce que, d'une part, relevés au niveau de la licence et de l'agrégation, ils peuvent leur apporter plus de recette de finances et plus de considérations ; et de l'autre, ils peuvent les pousser à enrichir la « culture littéraire » sur laquelle un grand nombre d'entre eux se montrent faibles. Pillet évoque quelques observations : « s'ils se hasardent à dire quelques mots sur l'histoire de l'art, ils font sourire les élèves et se font plaisanter par leurs collègues »²⁸⁹. Sans arriver à réalisation, ce projet réformateur est remis en avant à l'occasion du Congrès des Arts décoratifs en 1894 par Eugène Guillaume, président du Congrès.

Régulièrement, au Congrès international de l'enseignement supérieur de 1900, Guillaume sollicite les membres de la Section des Beaux-arts à réfléchir sur la question « Est-il utile et possible d'établir des rapports entre les Universités où s'enseignerait l'histoire de l'art et l'esthétique, et les écoles des beaux-arts où s'enseigne la technique des arts ? »²⁹⁰ Celle-ci révèle évidemment de son projet selon lequel l'histoire de l'art viendrait à relever la qualité de l'enseignement du dessin.

Pillet ne cesse lui aussi d'œuvrer pour le projet de Guillaume. Dans son compte-rendu « L'enseignement du dessin en France dans les établissements universitaires (1878-1904) » au Congrès international de l'enseignement du dessin de 1904, il présente l'enseignement de l'histoire de l'art et d'esthétique comme une méthode nouvelle, et en donne un exemple d'organisation : ces enseignements, désignés comme première démarche d'une « leçon orale de dessin plastique », occupent trois minutes dans l'ensemble, pendant lesquelles les questions suivantes doivent être éclairées : « provenance, nom d'auteur, époque, plan de la ville ou de monument, carte du pays auquel l'œuvre appartient », et « rechercher devant les élèves, et sur leur avis exprimé, de l'éclairage faisant le mieux valoir la forme, analyse des beautés plastiques du modèle ». ²⁹¹ La question pour nous : trois minutes seules suffisent-elles à initier les élèves à une culture élevée ?

²⁸⁸ *Ibid.*, p. 100. L'état de choses semble peu amélioré jusqu'en 1896 où le traitement des professeurs de dessin varie entre 800 à 1300 francs pour des heures de travail équivalentes à celles de leurs collègues qui peuvent profiter d'un traitement d'ordinaire entre 2000-3000 francs. A voir « Chronique du mois », *Revue universitaire*, novembre 1896, p. 376.

²⁸⁹ *Ibid.*, p. 102.

²⁹⁰ *Revue internationale de l'enseignement*, 1900, p. 257.

²⁹¹ Jules-Jean Pillet, *2^e Congrès international de l'enseignement du dessin tenu à Berne, du mercredi 3 au samedi 6 août 1904. L'enseignement du dessin en France dans les établissements universitaires (1878-1904)*, P. 30.

La tendance s'avère irréversible. Les vœux de ce genre commencent à se multiplier dès le début du XX^e siècle. Les auteurs sont, en grand nombre, des professeurs de dessin. Leurs conditions inférieures, qu'il s'agisse du traitement financier ou social, par rapport à celles de leurs collègues d'autres enseignements ont sans doute motivé leur mobilisation. D'un autre côté, quelques universitaires, intéressés par l'éducation artistique, viennent aussi se prononcer pour l'entreprise. Nous n'avons pas l'ambition d'épuiser tous les discours concernés, mais nous nous bornerons à en énumérer quelques-uns.

Les professeurs émettent ces vœux le plus souvent à l'occasion de leurs réunions. Au Congrès national de Paris en 1900, dans le rapport de M. Soulié, professeur au lycée de Tulle, le vœu est tel : « qu'une place importante soit faite aux épreuves ou aux titres universitaires qui permettront de juger de la culture générale des candidats, afin que le professeur de dessin puisse, aussi bien auprès de ses collègues des autres enseignements que de ses élèves et du public en général, tenir le rang qui convient à un membre de l'Université »²⁹². Au Congrès national de Paris en 1906, M. Cathoire, professeur au lycée Charlemagne insiste pour que les candidats aux épreuves soient tenus de justifier de leurs connaissances générales.²⁹³ Au Congrès international de Londres en 1908, M. Montfort, inspecteur de l'enseignement du dessin en Belgique va un peu plus loin en rendant public le vœu « que le personnel chargé de donner, de diriger ou d'inspecter l'enseignement du dessin fasse des études équivalentes à celles de leurs collègues des autres branches »²⁹⁴. Au Congrès international en 1912, un vœu adopté est « que l'éducation des maîtres et des maîtresses de dessin soit guidée autant vers la culture générale que vers la culture spéciale et doit avoir une valeur égale à celle des autres professeurs »²⁹⁵. Plus tard, on sollicite, au Congrès national de 1914, de l'administration de l'Instruction publique qu'elle s'assure « de créer ou d'utiliser, de la culture générale du candidat au professorat de dessin »²⁹⁶. Tous ces vœux analogues mènent au minimum requis, il s'agit de la production du titre de baccalauréat pour les candidats aux examens.

Outre ces appels pressants de la communauté des professeurs de dessin, le problème

²⁹² *Bulletin officiel de la Fédération nationale des Professeurs de Lycée et du Personnel de l'Enseignement secondaire féminin*, mai 1920, p. 1120.

²⁹³ *Idem*, p. 1121.

²⁹⁴ *Idid.*

²⁹⁵ *Idid.*

²⁹⁶ *Idid.*

de l'insuffisance du bagage culturel des professeurs interpelle aussi des savants universitaires comme des politiques. En 1902, Charles-Maurice Couyba, député et rapporteur du budget des beaux-arts, publie *L'art et la Démocratie*²⁹⁷ avec le dessein de faire connaître sa redéfinition de l'intervention de l'Etat dans les affaires artistiques. Ayant remis en question presque exclusivement les exigences en compétence technique des candidats à l'examen de l'enseignement du dessin, inquiétant les inspecteurs comme les membres du jury dont une grande partie sont des techniciens ou spécialistes d'art, l'auteur appelle à avoir plus de soins aux exigences en matière de culture et d'histoire : « [...] c'est le côté historique, c'est-à-dire intellectuel, de la préparation, qui devra être renforcé »²⁹⁸, elles devront avoir à l'esprit que l'enseignement du dessin au lycée doit être dans la droite ligne de la « culture générale » au lieu de la spécialisation. Aussi pourrait-on « voir le professeur de dessin expliquer ce qu'il fait, raisonner son modèle, détailler l'esprit de l'exécution, et peu à peu introduire l'idée de l'enchaînement historique dans le cours de dessin, d'où il est à cette heure totalement absent »²⁹⁹. La connaissance de l'histoire de l'art du professeur de dessin, selon lui, est justement le critère qui distingue l'enseignement moderne de la « vieille école » où « on était [...] professeur de lycée pour avoir un certain œil, une certaine main, et rien de plus ». L'auteur ne manque pas par ailleurs de contester la subordination de l'histoire de l'art à l'enseignement d'histoire, autorisée dans la filière moderne, en affirmant que « ce cours doit, logiquement, avoir son explication, sa justification, dans le cours de dessin »³⁰⁰ et qu'il faut les rapprocher jusqu'à les fondre en un seul. De cette façon, l'enseignement de dessin se dépêtrerait du statut isolé et inférieur auquel il est soumis à l'école, et deviendrait partie intégrante de la « culture générale » qui est le but de l'instruction secondaire.

La méthode géométrique accusée d'être abstraite, en désaccord avec l'esprit de l'éducation esthétique, les épreuves des certificats du dessin, qui servent à sanctionner l'aptitude des professeurs futurs, sont successivement remises en question. Lors d'une conférence de pédagogie en dessin tenue le 7 février 1906 à l'Ecole pratique d'enseignement mutuel des arts, Gaston Quénioux, qui a mis en revue les épreuves rigides

²⁹⁷ Charles-Maurice Couyba, *L'art et la démocratie : les écoles, les théâtres, les manufactures, les musées, les monuments*, Paris : E. Flammarion, 1902.

²⁹⁸ *Idem*, p. 23.

²⁹⁹ *Ibid.*, p. 24.

³⁰⁰ *Ibid.*

en exécution du canon humain, géométrie et perspective, à la recherche de l'exactitude et de la correction extrême, rend compte de l'exigence médiocre en connaissance d'histoire de l'art des candidats. « L'examen d'histoire de l'art fait appel à la mémoire des candidats et aucunement à leur sens critique », ainsi signale-t-il à propos des modifications effectuées à l'examen par M. Guillaume et M. Pillet en 1889. Il poursuit ses critiques par un jugement défavorable envers deux ouvrages à l'usage de la préparation de l'épreuve d'histoire de l'art sur le marché. L'un, qui est rédigé par Eugène Guillaume, ne contient, en matière d'histoire de l'art, qu'une trentaine de modèles officiels illustrés de notes de noms et dates ; l'autre, dont Quénioux omet l'auteur, ne comprend que deux pages en histoire de l'art française dont une est remplie de dessins, non de textes. Une telle indifférence à l'histoire de l'art est imputée à l'opportunisme par Quénioux, qui dit : « l'auteur, connaissant le niveau de l'examen, n'a donné que juste ce qu'il fallait, et ces deux pages forment en effet, pour qui sait s'en servir à l'examen, un résumé très suffisant de l'histoire de notre art français »³⁰¹.

Nous pouvons ressortir de ces revendications comparables les motifs différents entre professeurs, et administrateurs ou politiques. Pour les premiers, la culture élevée est plus un moyen qu'un but, qui leur permettra au final d'être traités au même titre que leurs collègues, alors que pour les seconds, moins intéressés par les enjeux corporatistes, ont plus soin d'améliorer l'instruction.

3.3.3. Réforme des certificats de l'enseignement du dessin de 1909

Les discours autant sur la méthode du dessin que sur la qualité des professeurs se multiplient avant la réforme des certificats d'aptitude en 1909. D'où proviennent alors les candidats postulant pour ces diplômes de l'enseignement du dessin ? La plupart d'eux sont des jeunes artistes, en général, soit déçus par la concurrence professionnelle, soit décidé à se replier sur une profession bourgeoise plus sûre. Grâce à leurs études artistiques à l'école d'art ou à l'atelier, ils peuvent remporter avec une facilité relative les épreuves des examens, d'autant plus que les exigences sur la connaissance culturelle sont manifestement

³⁰¹ Gaston Quénioux, « Le dessin et son enseignement », *L'Art décoratif*, 1906, p. 148.

secondaires.³⁰²

Le vœu émis par Pillet en 1889, à propos du relèvement de la valeur des diplômes de l'enseignement du dessin, inscrit dans les revendications de la réforme de l'enseignement du dessin, revient dans la discussion. « Le professorat devenant une carrière plus recherchée, les épreuves des certificats d'aptitude à l'enseignement du dessin deviendront plus difficiles, le recrutement sera meilleur », confirme Paul Cathoire lors de sa conférence au musée pédagogique en 1908³⁰³, qui, en s'alignant à Pillet, propose de compléter les épreuves des certificats par une épreuve écrite d'histoire de l'art, avec à l'appui, l'argument qu'elle occupe une place importante dans la « culture générale ».

Finalement, pour que la qualité des professeurs de dessin s'accorde aux besoins de l'enseignement dont l'esprit, la méthode et le contenu sont changés, de nouveaux textes officiels en la matière voient le jour à partir de 1909. Le premier est l'arrêté du 27 juillet 1909³⁰⁴, relatif à l'organisation de l'examen du certificat d'aptitude au 1^{er} degré, présumé avoir son effet à partir de 1911. L'examen se divise en deux parties : épreuves écrites, graphiques et pratiques, et épreuves orales. A la première s'intègre « une rédaction sur un sujet très simple relatif à l'enseignement du dessin (durée : 3h), qui peut être soit sur l'histoire de l'art, soit sur la pédagogie³⁰⁵, et cela de même dans l'organisation des épreuves orales. L'exposé d' « histoire de l'art et des styles » en 15 minutes, précédé d'une préparation de 30 minutes, est institué comme le premier oral. L'instruction relative conseille que : « la leçon dont l'exposé devra être fait, pourra porter sur des documents photographiques, architecture, ornementation, objets mobiliers, ou des moulages à la disposition du candidat. » « Le candidat sera invité à présenter le carnet personnel sur lequel il aurait fait des croquis d'après des œuvres de maîtres, d'après des monuments et d'après tous autres documents concernant les arts et leur histoire. Il sera tenu compte de ce travail personnel ». L'histoire de l'art, si elle a été qualifiée comme concours aux dessins

³⁰² Paul Cathoire, « La préparation normale des professeurs de dessin », *Conférences du musée pédagogique, 1908, L'Enseignement du dessin*, Paris : Imprimerie nationale, 1908, P. 134-135.

³⁰³ *Idem*, p. 137.

³⁰⁴ Le programme et les instructions relatifs arrêtés sont à consulter, soit dans *Bulletin Administratif du Ministère de l'instruction publique et des Beaux-Arts*, numéro 1892, 1909, pages 460-463, soit dans Annexe IV, dans : Marie Claude Genet-Delacroix, Claude Troger, *Du dessin aux arts plastiques. Histoire d'un enseignement*, Centre régional de Documentation pédagogique de la Région Centre, 1994.

³⁰⁵ Claude Troger, « L'Enseignement du dessin et des arts plastiques dans l'enseignement secondaire français, 1880-1970 », dans Marie Claude Genet-Delacroix, Claude Troger, *Du dessin aux arts plastiques. Histoire d'un enseignement*, Centre régional de Documentation pédagogique de la Région Centre, 1994, p. 63.

d'architecture et de décoration dans l'oral de 1888, est rendue plus indépendante dans celui de 1909. Cette tendance correspond aux intérêts grandissants pour la transmission du savoir culturel dans la réforme. Au contraire, les candidats à l'examen du degré supérieur dont le programme est établi par l'arrêté du 29 août 1909³⁰⁶, seront dispensés d'une rédaction de ce genre. Il semble qu'à l'égard des candidats aspirants au degré supérieur, l'administration aurait plus de soin de tester la qualité technique que d'autres qualités. Ainsi le test en connaissance d'histoire de l'art est-il placé seulement aux épreuves orales. Est-ce un paradoxe ? Pour y remédier dans une certaine mesure, une communauté d'enseignants de dessin conseille en 1922 d'imposer, au préalable, aux candidats du degré supérieur de justifier leur qualité en connaissance de l'histoire de l'art. Nous allons expliquer cet épisode ci-après.

Quoique modeste, la réforme fait un premier pas pour donner du poids à l'histoire de l'art. Mais elle ne réussit pas à relever l'examen au niveau équivalent des concours. Il faut attendre les années 1960 pour que la sanction de l'aptitude de l'enseignement du dessin équivaille à d'autres sanctions disciplinaires ; cependant, en parallèle, l'histoire de l'art soumise à cet enseignement se dirigera vers une situation d'incertitude.

3.3.4. Tentatives après la réforme

On ne cesse d'œuvrer pour la cause d'amélioration de la condition sociale des professeurs de dessin, qui ne s'est pas achevée dans la réforme de 1909. Il n'est pas difficile de comprendre qu'elles sont défendues, en majorité, par les syndicats ou les pré-syndicats de professeurs de dessin du secondaire, car malgré la réforme où l'exigence en connaissance de culture générale a été augmentée, le projet de transformer les certificats d'aptitude en licence ou agrégation n'a jamais réalisé. Les conditions des professeurs de dessin n'ont pas connu les améliorations qu'ils avaient souhaitées.

Le 3 juillet 1919, le Bureau de l'Union des Amicales des Professeurs de dessin de l'Enseignement Secondaire, qui se transformera en 1929 en Syndicat des Professeurs de dessin de l'Enseignement Secondaire, dépose au ministère de l'Instruction publique un

³⁰⁶ Le programme arrêté est à consulter, soit dans *Bulletin Administratif du Ministère de l'instruction publique et des Beaux-Arts*, numéro 1892, 1909, pages 457, soit dans Annexe IV, dans Marie Claude Genet-Delacroix, Claude Troger, *Idem*.

rapport concernant la formation des professeurs de dessin dont l'auteur est un certain Forget, professeur de dessin au lycée Charlemagne. Le rapport est repris par M. Colback, président de l'Union à l'occasion du Congrès national de 1920, tenu à Strasbourg, et ensuite publié *in extenso* dans le Bulletin officiel de mai 1920 de la Fédération nationale des Professeurs de Lycée et du Personnel de l'Enseignement secondaire féminin³⁰⁷. En premier lieu, le problème du traitement inférieur subi par les professeurs de dessin est remis en avant.³⁰⁸ Par la suite, la notion de « culture générale » est reprise comme clé pour résoudre le problème. Les mesures seront là : la première est de demander aux candidats de produire le titre de bachelier à l'inscription au premier degré, la deuxième est de leur fournir une formation normalienne où des notions historiques et culturelles seront transmises³⁰⁹, la dernière est d'imposer aux candidats au degré supérieur d'accomplir des études supérieures en archéologie ou histoire de l'art.

En 1922, l'esprit et les idées principales du rapport sont confirmés dans le rapport intitulé « La réformation des examens de l'enseignement du dessin » au nom de la commission nommée par le Bureau de la Fédération Nationale des Professeurs de Lycée et du Personnel de l'Enseignement secondaire féminin, présenté par Louis Genevray, professeur de dessin au lycée Voltaire.³¹⁰ D'autres mesures y sont ajoutées dans le but de renforcer la culture générale, en particulier au premier degré. Avant d'y arriver, le rapporteur demande à réfléchir sur la question suivante : « Pourquoi [...] à défaut de [l'exigence de la production du diplôme de baccalauréat], n'avoir pas introduit dans le programme des examens [du premier degré] des épreuves très sérieuses de culture générale sous la forme de compositions écrites d'esthétique et d'histoire de l'art, de littérature, de pédagogie, etc. ? » Il ramène son propos par la suite au « péché original » du régime administratif en disant : « tout simplement parce que la Commission chargée en 1880 d'élaborer les programmes et d'organiser les examens était probablement composée, en

³⁰⁷ *Bulletin officiel de la Fédération nationale des Professeurs de Lycée et du Personnel de l'Enseignement secondaire féminin*, mai 1920, p. 1117-1130.

³⁰⁸ « Un professeur de dessin pourvu du certificat du 1^{er} degré et entré dans l'enseignement à 26 ans ... reçoit le traitement d'un professeur de 3^e ordre pourvu du baccalauréat acquis à 17 ans. » Voilà un des témoins produits dans le rapport.

³⁰⁹ Pour convaincre, le rapporteur attire l'attention sur ce que les pays en concurrence ont devancés dans cette voie : En Angleterre, Allemagne et Hongrie de son époque, on exige un certificat d'études générales ou un équivalent, ou le titre de baccalauréat aux candidats aspirants au professorat de dessin au lycée. Voir Idem, p. 138.

³⁰⁹ *Bulletin officiel de la Fédération nationale des Professeurs de Lycée et du Personnel de l'Enseignement secondaire féminin, op.cit.*, p. 1120.

³¹⁰ AN 19940696/2, *La réforme des examens de l'enseignement du dessin. Rapport présenté par M. Genevray, au nom de la Commission nommée par le Bureau de la Fédération Nationale.*

majeure partie, d'artistes ou de fonctionnaires, relevant plus ou moins directement du Ministère des Beaux-Arts ». Les modifications apportées en 1909 aux examens ne le satisfont pas, car « aux épreuves orales des leçons au tableau, de perspective, de décoration et d'histoire de l'art, [...] la durée était insuffisante pour permettre réellement au candidat de donner la mesure de sa science et de fournir la preuve de ses aptitudes pédagogiques ». Le fait qu'à l'épreuve écrite, comme nous l'avons montré au-dessus, rares sont les questions en histoire de l'art, peut venir soutenir son reproche. Le rapporteur propose des mesures concrètes en base des principes soulevées au rapport de 1919. En matière de formation des professeurs, par exemple, il est proposé qu'elle s'exerce, à l'image du modèle de la formation normalienne en cours, soit à travers l'articulation d'une « classe première supérieure d'art » et une « école normale supérieure d'art », soit dans les établissements culturels et scientifiques. S'agissant du second choix, ce sont notamment aux facultés de lettres que l'on peut s'adresser « pour l'enseignement de la littérature et de l'histoire, de l'archéologie et de l'histoire de l'art, de la philosophie de l'art et de l'esthétique ». Le projet le plus innovant, sinon radical, est de substituer à l'examen du premier degré quatre certificats, ceux de dessin, de composition décorative, des sciences annexes et des techniques artistiques, à l'image des quatre certificats de la licence, qui permettent aux étudiants de postuler pour un emploi au collège ou de se charger de l'enseignement au lycée. Mais quel certificat portera sur l'histoire de l'art ? Il faut attendre le projet de Louis Machard pour que les noms des certificats soient déterminés. A défaut du projet de la réorganisation de l'examen, le rapporteur veut « que des épreuves de culture générale très sérieuses soient ajoutées au programme ». Il est intéressant de trouver sur le texte du programme de 1909 annexé au rapport original des retouches significatives : la formule de « composition sur un sujet relatif à l'art » est écrite. Son auteur semble avoir prémédité le remplacement de la formule officielle d' « épreuve écrite ».

S'agissant de la mesure destinée à garantir la culture générale des candidats au degré supérieur, le rapporteur se prononce pour l'idée de 1919 et la développe davantage. Il souligne que la production d'un diplôme d'études supérieures d'histoire de l'art, qui serait une condition préalable pour les candidats au degré supérieur, « n'entraînerait évidemment pas l'étudiant d'art à se livrer à des recherches historiques comparables à celles que

nécessitent trop souvent les diplômes d'études supérieures d'histoire ou de lettres », parce que « le futur professeur de dessin doit réserver la plus grande part de son travail à son métier d'artiste et qu'il faut éviter que par une exagération en sens contraire, le souci de sa culture générale ne l'oblige à désertter son chevalet ». Nous y apercevons alors le thème perpétuel de l'équilibre entre pratique et théorie. Le diplôme délivré par l'Ecole du Louvre lui paraît le plus adapté. Pour améliorer l'oral en histoire de l'art du degré supérieur, celui-ci demeurant quasiment la seule épreuve qui permet de contrôler les connaissances du candidat, il faudrait pour le moins la réaliser dans les mêmes conditions que pour les leçons d'agrégation, sinon, il serait difficile de discerner l'aptitude des candidats en cette matière.

3.3.5. Réforme de 1925

Sous l'égide du nouvel inspecteur général, à savoir Louis Hourticq, le projet passe à l'ordre du jour du Conseil supérieur de l'Instruction publique en 1925, afin que l'enseignement du dessin au secondaire possède un caractère plus intellectuel et moins techniques et qu'une situation morale supérieure soient assurée aux professeurs de dessin. En rejetant la proposition d'exiger aux candidats du premier degré la production d'un diplôme de baccalauréat, le Conseil supérieur consentit à modifier le caractère de la rédaction au premier degré, fondé sur le constat que la rédaction supposée sur un sujet très simple, relatif à l'enseignement du dessin « n'oppose ainsi qu'un barrage relatif aux candidats dont la culture est insuffisante »³¹¹. Elle sera remplacée par « une composition sur un sujet relatif à l'art » (l'expression écrit au stylo par Genevray dans son rapport de 1922) considérée comme « un barrage absolu », à la condition que les candidats produiront le diplôme de baccalauréat, de fin d'études secondaires ou du brevet supérieur, c'est-à-dire, ceux dont la culture générale est théoriquement garantie, en soient dispensés. Pourtant, comme nous allons le montrer plus loin, en 1923, Louis Hourticq, auteur de l'épreuve écrite, a déjà adopté cette formule dans la rédaction. Visant à transformer le degré supérieur en concours, le Conseil supérieur décide d'accroître sensiblement la difficulté de l'oral en histoire de l'art, de manière qu'il complète, dans le sens de la culture général, la

³¹¹ AN 19940696/2.

composition française du premier degré. La mesure est d'en argumenter la durée de 15 minutes à 20 minutes. Ce projet doit être soumis à la Section permanente du Conseil. Le 27 juillet 1925, le nouveau programme du premier degré est autorisé par l'arrêté du jour. Quelques années plus tard, plus aucune dérogation n'est admise en matière de la composition française du premier degré.

3.3.6. Dernières tentatives avant la fin de la République

Le projet d'identifier le certificat du premier degré à la licence est repris par Louis Machard, professeur de dessin au lycée Louis-le-Grand et président du Syndicat national des professeurs de dessin élu en 1936, et remis en discussion au Congrès du Syndicat tenu le 6 avril en cette année.³¹² La modalité d'organisation des quatre certificats est enfin définie : certificats de dessin, de composition décorative, des sciences annexes et des techniques artistiques. L'épreuve écrite d'histoire de l'art est insérée aussi au sein du certificat de composition décorative ainsi qu'au sein du certificat des sciences annexes. Dans le premier, il s'agit d'une composition écrite de 4 heures où le candidat est tenu soit d'analyser « des formes d'un art ou d'un style avec croquis », soit à étudier des « modes décoratifs ». Dans le second, le test en connaissance d'histoire de l'art est réparti en deux épreuves : une composition écrite avec croquis de 4 heures et interrogations à l'oral. Le certificat au degré supérieur ne sera pas modifié par l'introduction de la composition écrite, mais seulement par l'enrichissement des épreuves techniques, telles que « esquisse peinte ou modelée », « rendu réalisé et agrandi », et « composition décorative en volume ». Il faut attendre le remaniement du projet, mené en 1939 dans le cadre du congrès du Syndicat national des professeurs de dessin pour que souffle un léger vent frais sur le degré supérieur : la durée de l'oral en histoire de l'art sera plongée jusqu'à 45 minutes. Mais malheureusement, malgré tous ces efforts qui auront duré vingt ans, la guerre ôte aussitôt toute espérance que l'on pouvait avoir sur ce sujet.

3.3.7. Remarques sur ces tentatives

Nous pouvons retenir de tous ces projets semblables quelques points communs.

³¹² Voir Claude Troger, *op. cit.*, p. 68-72

D'abord, le soin d'apporter plus de considérations à l'histoire de l'art au cours de l'examen est plus un moyen qu'un objectif. C'est le but de faire de l'examen du premier degré l'équivalent de la licence qui aura poussé les partisans de la réforme. Deuxièmement, tant que l'examen du degré supérieur sera continuellement reconnu comme l'équivalent du concours d'agrégation dans le recrutement des professeurs, la composition d'histoire de l'art n'aurait pas la possibilité d'y toucher. Que ce soit la tentative de Guillaume et Pillet, ou celle de Genevray, l'histoire de l'art est prise pour un biais servant à relever le statut du professeur de dessin et à améliorer leurs conditions sociales et financières.

Il faut par ailleurs porter attention à des conditions favorables de l'Administration. La première chose à retenir est qu'on nomme en 1922 le premier « inspecteur général de l'enseignement du dessin pour l'enseignement secondaire », dont le titre est attribué à Paul Richer. A la séance du 13 janvier 1923 de l'Académie des Beaux-Arts, il lit son rapport sur les programmes du certificat d'aptitude pour l'enseignement du dessin au lycée et soumet à la séance du 20 un programme d'histoire de l'art destiné aux candidats de l'examen. Selon lui, « le programme [...] ne précise pas les périodes d'histoire de l'art qui doivent être étudiées »³¹³. Son programme est découpé en périodes, de l'Antiquité, du Moyen Âge, de la Renaissance jusqu'à l'époque classique, et l'époque contemporaine dont le 19^e siècle est divisé en « la Révolution et l'Empire », « la période romantique », « la période naturaliste », « la peinture décorative » et « la sculpture ». Il souligne que « le professeur de dessin [...] ne doit pas oublier que, dans sa classe, la parole intervient plutôt pour commenter le dessin que le dessin pour illustrer la parole » et estime que désormais, il conviendra aux candidats de « s'efforcer de les acquérir et parler devant le jury comme s'ils étaient devant une classe ».³¹⁴

3.3.8. Evolution du poids de l'histoire de l'art dans l'épreuve écrite

Quelles questions sont alors inscrites à l'épreuve écrite ? Nous en avons trouvé plusieurs aux Archives Nationales, (Annexe 7)³¹⁵ en constatant que celles de certaines années n'ont pas été notées. Mais la documentation limitée permet d'en tracer l'évolution.

³¹³ *La Revue de La Construction moderne*, octobre 1922 – septembre 1923, volume 38, p. 214.

³¹⁴ *Idem*.

³¹⁵ AN aj/52/ 480-481

- De 1910-1918 :

Pour l'année 1910, la question de rédaction est : « de la représentation des animaux dans la décoration à travers les âges. Citez des exemples et accompagnez-les de croquis ». Pour l'année 1911, on demande d'« installer une salle de dessin dans les meilleures conditions possibles » ; pour l'année 1913, on demande aux candidats d'expliquer comment « tirer des ressources de sa région pour varier et vivifier son enseignement ». Elles révèlent évidemment des réflexions plutôt d'ordre pédagogique. La question pour l'année 1917 appelle des réflexions plus abstraites et métaphysiques : elle demande un commentaire sur la citation suivante, dont l'auteur ne nous est pas dévoilé, que « Le dessin est un langage, parlant aux yeux et portant en lui-même la plénitude des renseignements qu'un long texte donnerait péniblement ». A peine sortie de la Grande Guerre, la question de 1918 fait adhérer l'examen aux discours d'actualité en déclarant : « au moment où toutes les forces intellectuelles, artistiques et scientifiques vont se mettre à l'œuvre pour édifier la plus grande France », et demande aux candidats d'interpréter l'affirmation d'Eugène Guillaume : « Le dessin est une part de la légitime que le France doit à tous ses enfants ». Ces questions s'avèrent hétérogènes, loin d'aller de concert. Il faut attendre l'année 1923 pour qu'une formulation normative des questions soit établie. Par ailleurs, il semble que les interrogations en histoire de l'art proprement dite sont exclues intentionnellement, de manière à ne pas surprendre les candidats dont un bon nombre ne sont pas bien préparés. En 1923, l'Administration imposera des études en histoire de l'art aux candidats par l'introduction de la question d'histoire de l'art dans l'épreuve écrite.

- De 1923-1926³¹⁶ :

A partir de 1923, la présidence du jury de l'examen est occupée par l'inspecteur général de l'enseignement du dessin pour l'enseignement secondaire dont le poste vient de s'arracher à l'administration des Beaux-Arts. Paul Richer se porte président du jury pour la session de 1923, où sont rassemblés autour de lui Quenioux, nouvel inspecteur général de l'enseignement du dessin pour l'enseignement primaire, et des professeurs d'art en provenance d'écoles d'art et de lycées, comme Louis Hourticq, professeur d'histoire de l'art et d'esthétique à l'école des Beaux-Arts. Il est significatif que l'épreuve de rédaction

³¹⁶ AN aj/52/1021

du premier degré ait changé à la fois de forme et d'esprit. Trois questions sont proposées, et le candidat est disposé à répondre à une d'entre elles selon son choix. Les questions sont les suivantes :

1. Vous faites votre première classe de dessin à des élèves de 15 ans. Vous leur présentez le modèle et leurs donnez quelques conseils.
2. Montrer que les formes et les couleurs expriment des idées et des sentiments en prenant vos exemples dans les œuvres d'art que vous connaissez le mieux (architecture, sculpture, peinture, décoration...)
3. Le peintre Louis David avait coutume de dire : « J'aime ce qu'on appelle style ; mais je n'aime pas la manière. » Que signifient ces paroles ?³¹⁷

Leur auteur reste inconnu, mais nous sommes portés supposer que celui-ci est Louis Hourticq, parce qu'il est confirmé par des archives nationales qu'il est l'auteur des questions de l'épreuve écrite pour la cession de 1924. Evidemment, les questions portent respectivement sur la pédagogie, l'histoire de l'art et l'esthétique. Le paradigme de l'épreuve ainsi conçu est retenu, et existe jusqu'à l'après-guerre.

En 1924, le groupe du jury est présidé par Paul Steck, Inspecteur général de l'enseignement du dessin pour l'enseignement secondaire, qui succède à Paul Richer. Au groupe du jury se trouvent comme à l'ordinaire Louis Hourticq, et Genevray, professeur de dessin au lycée Voltaire dont l'intervention à la réforme de l'examen a été abordée plus haut. Louis Hourticq, auteur des trois questions, substitue le terme de « composition française » à celui de « une rédaction sur un sujet très simple ». En 1925, il devient le successeur de Paul Steck et préside le groupe du jury, composé de Coutume, Quenioux, Genevray et d'autres. En 1926, la composition du groupe de jury reste presque la même que l'année précédente. Le nom de « Composition française » est officialisé.

- De 1927-1932³¹⁸ :

A partir de 1927, il est noté que les questions sont devenues plus générales, sous forme simplifiée, dans lesquelles, d'une part, le soin qu'on porte aux dimensions philosophiques ou esthétiques est revu à la baisse, et de l'autre part, les questions sur l'histoire de l'art ne débordent guère les problématiques établies, c'est-à-dire soit son

³¹⁷ *Idem.*

³¹⁸ *Ibid.*

rapport avec la pratique de dessin, soit l'interprétation d'une seule œuvre d'art :

1927 : Comment la pratique du dessin peut-elle servir à l'étude de l'histoire de l'art ?

1928 : Analyser une œuvre d'art que vous connaissez et que vous admirez.

1929 : Décrire une œuvre d'art de votre choix.

1930 : Monter comment le dessin et l'histoire de l'art se prêtent un mutuel appui.

1931 : Présenter et commenter une œuvre d'art qui vous soit familière, en vous adressant à des élèves de quinze ans.

1932 : Utilité du dessin dans l'étude et l'enseignement de l'histoire de l'art.³¹⁹

Evidemment, la nécessité de l'interaction entre la pratique et la théorie s'affirme plus qu'avant. Et par ailleurs, les candidats peuvent préparer l'épreuve avec plus de facilité, étant donné que les questions restent presque inchangées.

- De 1933-1939³²⁰ :

Durant cette période, un trait notable est que les auteurs des questions semblent ne plus se satisfaire de faire le lien entre le dessin et l'histoire de l'art, l'éducation artistique restant très limitée. Ils cherchent à faire valoir son rapport avec d'autres disciplines, ses contributions à l'intelligence, et son rôle dans la construction de la culture générale.

³¹⁹ Cette année, un nouveau titre est intégré dans le groupe de jury, il s'agit de l'inspecteur général de l'enseignement artistique des Beaux-Arts et des musées. Emile Bayard en est titulaire.

³²⁰ AN F/17/13972

Chapitre IV Histoire de l'art dans l'enseignement de l'histoire

Dans ce chapitre, nous allons examiner comment, sous la 3^e République, la notion d'histoire de l'art est intégrée aux programmes d'histoire du secondaire, via le rattachement à la notion d'histoire de la civilisation. Cette dernière, n'est pas dans le fait une invention de l'époque, parce qu'en 1952, au sein de la réforme de Fortoul, le programme d'histoire pour la division supérieure du lycée (dont l'auteur est Victor Duruy, futur ministre de l'Instruction publique) a été rédigé dans la logique de l'évolution de la civilisation. L'instruction relative soulignait que le professeur devait chercher à y dégager les « caractères individuels et nationaux » et à montrer un tableau de « l'action qu'exercent sur le développement des peuples la religion, les arts, les lettres, l'industrie, le commerce, la diplomatie, la guerre », en se gardant de se focaliser sur le détail des faits.³²¹ Par ailleurs, nous constatons dans la question de « civilisation au XIII^e siècle » prescrite pour les élèves de la classe de 5^e (deuxième année du cursus) une histoire du « développement de l'architecture, de la peinture sur verre, de la sculpture », soigneusement indiquée.³²² Il faut attendre les années 1880 pour qu'aux programmes d'histoire pour les jeunes filles comme les garçons de l'enseignement spécial, un tronc solide d'histoire de la civilisation s'impose enfin. Sur celui-ci sera porté nos observations suivantes.

Une autre question essentielle : comment former ou recruter les professeurs aptes à enseigner l'histoire de l'art ? Nous le savons, il n'y a pas d'agrégation spéciale d'histoire de l'art en France, jusqu'à nos jours. Le fait que le programme d'histoire de l'art du lycée est auxiliaire au programme d'histoire, sinon au programme de dessin, nous mènera à fouiller dans l'agrégation d'histoire, dans le but de connaître dans quelle mesure l'agrégation d'histoire lui assigne une place.

4.1. Brève histoire de l'enseignement de l'histoire avant la Troisième République

Sous l'ancien Régime, l'histoire ne reste, dans les études classiques, qu'un auxiliaire de l'étude des langues anciennes. Son enseignement reste stérile : énumérations de noms

³²¹ *Instruction générale sur l'exécution du plan d'études des lycées*, Paris : Imprimerie impériale, 1854, P. 52.

³²² *Plan d'études et programmes d'enseignement des lycées pour les lettres et les sciences, Arrêtés par le Ministre de l'Instruction publique, le 30 août 1852*, Paris : Hachette et C^{ie}, 1852.

de rois, de politiques, de lieux et d'événements, dans l'ordre chronologique. L'histoire moderne est presque exclue des programmes, car dans le but de concourir aux études classiques, l'histoire ancienne doit avoir la priorité.

A la suite de la grande révolution, l'enseignement de l'histoire à l'Ecole centrale se propose un but complètement différent de celui de l'ancien collège. C'est l'histoire moderne et contemporaine qui l'emporte sur l'histoire ancienne cette fois-ci. L'innovation la plus caractéristique est que, moins soucieuse de la narration des faits, cette étude cherche à dégager les facteurs qui ont influencé l'évolution des institutions et la progression de la civilisation.

L'innovation pédagogique tourne hélas court. La loi de 1802 prive l'histoire de la considération que l'Ecole centrale lui a portée. Selon celle-ci, on n'a pas de besoin d'en faire un enseignement spécial au lycée royal. Ensuite, il faut noter en particulier le programme d'histoire dans la réforme de Fortoul, celui-ci aurait inspiré les premiers républicains du régime suivant, pertinent au sujet de notre recherche, l'enseignement de l'histoire de l'art. En 1852, la rédaction du programme d'histoire est confiée à Victor Duruy, professeur d'histoire au lycée Saint-Louis, auteur d'un manuel titré « Histoire romaine » (1^{re} édition en 1848, Hachette) - un des plus connus de son temps. Selon l'arrêté du 30 août 1852 relatif au plan d'études, l'enseignement de l'histoire est redoublé : l'histoire française jusqu'en 1815 pour la division de grammaire, à la suite de laquelle un enseignement de « l'histoire générale de la civilisation » pour la division supérieure³²³. Celle-ci est, « non une énumération de dates et de faits, mais l'étude vivante des sentiments et des caractères et la description des grandes créations de la religions, des arts, des lettres, de l'industrie, du commerce et de leur influence »³²⁴. Annie Bruter y décèle une finalité cognitive nouvelle par rapport à l'enseignement de l'histoire traditionnel : « faire connaître la marche de la civilisation », une civilisation progressive.³²⁵

De l'Ancien Régime aux deux tiers du XIX^e siècle, les réformes successives, qu'elles soient d'ordre institutionnelle ou disciplinaire, permettent de changer le paysage figé de

³²³ *Plan d'études et programmes d'enseignement des lycées pour les lettres et les sciences, arrêtés par le Ministre de l'Instruction publique*, le 30 août 1852, Paris : Hachette et Cie, 1852.

³²⁴ Francisque Vial, *op. cit.*, p. 211.

³²⁵ Annie Bruter, « Les finalités de l'enseignement scolaire de l'histoire, de la Révolution aux années 1960. Typologie et évolution » [en ligne]. Disponible sur :

http://chsp.sciences-po.fr/evenement/finalites-passees-et-presentes-de-l%E2%80%99enseignement-de-l%E2%80%99histoire-seance-2-0#_ftnref (consulté le 7.6.2019)

l'enseignement de l'histoire, par l'élargissement du champ d'études et l'adaptation des perspectives et procédés nouveaux. L'histoire de l'art, en tant que branchette de l'histoire générale, ne peut échapper aux influences de celles-ci.

4.2. L'enseignement de l' « histoire de la civilisation » sous la Troisième République

Les remarques faites par Henri Dubief nous donnent quelques idées générales sur les réformes de l'enseignement de l'histoire exercées sous la III^e République, notamment entre 1880 et 1902 : « entre 1880 et 1902, toutes les modifications opérées eurent pour effet de réduire la part de l'Antiquité et d'amplifier celle de l'histoire contemporaines, moins conçue comme un catalogue de faits que comme une initiation à l'histoire de la civilisation »³²⁶. Les premières initiatives sont prises presque parallèlement dans le cadre de l'institution de l'enseignement secondaire des jeunes filles et dans la réforme de l'enseignement secondaire spécial. Les deux situations sont comparables, car comme ce que résume Dubief, les deux programmes d'histoire « se caractérisaient par la faible place que l'Antiquité y tenait. C'était la marque de l'infériorité de ces enseignements, mais la possibilité d'y expérimenter ».³²⁷ Les réformateurs y prescrivent de nouvelles formules d'histoire, dans de nouvelles perspectives. Ainsi se crée la notion de « l'histoire de la civilisation » pour les deux publics, sous-estimés par rapport au public du classique. Point étonnant, si cette méthode de nature expérimentale n'est guère, dans les faits, suivie de mises en œuvre, elle obtiendra non seulement le droit de cité aux études secondaires, mais poussera aussi l'enseignement classique, en 1902, à l'utiliser.

4.2.1. Histoire sommaire de la civilisation pour les jeunes filles des classes de 4e et 5e

4.2.1.1. Histoire de la civilisation introduite aux programmes féminins :

Le projet de programme d'histoire, élaboré par la Direction de l'enseignement

³²⁶ Henri Dubief, « Les cadres réglementaires dans l'enseignement secondaire sous la troisième république », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, Hors-série, 1984, P. 11.

³²⁷ *Idem.*

secondaire est mis en œuvre par la Section permanente du Conseil supérieur en 1881, à la séance du 20 décembre en particulier³²⁸. Le cursus de cinq années est divisé en deux périodes. La première période, répartie sur trois premières années, couvre l'histoire générale et française du Moyen Âge aux temps contemporains, tandis que pour la seconde période, répartie sur les deux dernières années, les élèves doivent étudier « l'histoire des institutions et de la civilisation » de l'Antiquité aux temps contemporains. L'auteur de l'histoire des institutions doit être Fustel de Coulanges, car comme auteur des ouvrages sur l'histoire des institutions antiques et sommité sur ce sujet, il a déjà demandé plus tôt à ses confrères du Conseil d'avoir soin d'enseigner l'histoire des institutions. Quant à l'histoire de la civilisation, rappelons avant tout que l'appel à laisser une place plus large à l'histoire de la civilisation dans l'enseignement historique au lycée a été fait peu de temps avant : Claude Perroud, jeune républicain passionné d'histoire, futur recteur de l'Académie de Toulouse, a sollicité un membre du Conseil en juillet 1880 afin d'introduire une histoire de la civilisation rigoureusement établie et structurée, au détriment de l'histoire-bataille traditionnelle.³²⁹ Dans sa théorie se trouve la notion de « faits civilisateurs » « dans l'histoire du droit, de la littérature, des beaux-arts, des sciences, des mœurs et des coutumes », « qui ont plus influé sur les âges suivants que la bataille de Guinegate ou le traité de Monçon ». Il faut, selon lui, examiner soigneusement ceux rattachés étroitement aux événements politiques.³³⁰ Mais nous ne sommes pas sûrs si sa revendication a vraiment inspiré la rédaction du programme pour les jeunes filles.

Revenons à la séance du Conseil supérieur de 1881 : dans la discussion, la définition de la notion de la civilisation devient un point de divergence. D'un côté, Fustel de Coulanges redoute son caractère abstrait, la considère comme inadaptée à la nature du public. Il dit : « les jeunes filles... aiment l'histoire vivante, concrète ». Pierre Foncin formule son objection en relayant le propos des auteurs : « dans la pensée des auteurs du projet, on doit enseigner trois fois l'histoire, d'abord la partie vivante de l'histoire, ensuite l'histoire politique proprement dite ; enfin, à l'âge de 16-17 ans, les jeunes filles apprendront l'histoire nationale au point de vue des institutions. Ce programme a

³²⁸ AN F/17*/3212, procès-verbaux Section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique, 20 décembre 1881.

³²⁹ Claude Perroud, *Lettre à un ami sur la réforme de l'enseignement de l'histoire dans les lycées*, Bourg : Imprimerie Authier et Barbier, 1880.

³³⁰ *Idem*, p. 23-25.

précisément pour but de ramener vers un esprit sérieux et scientifique, l'esprit des jeunes filles généralement tourné vers l'imagination. » Nous pouvons en conclure que cette étude devrait se concentrer sur les dimensions politique et institutionnelle de la civilisation, et aurait pour effet de réparer des « défauts innés » du public ciblé. Mais comment expliquer la « civilisation », qui paraît au demeurant être distinguée des « institutions » ? Fustel, homme soucieux des détails, remet en discussion cette question le 22 juillet 1882 devant la Conseil supérieur.³³¹ Il évoque tout d'abord que « ce mot civilisation n'a pas encore été exactement défini »³³². Mettant de côté la dimension institutionnelle dans la notion de civilisation, il limite le sens de « civilisation » aux questions d'idéologie, mœurs, et richesse intellectuelle en disant : « l'histoire de la civilisation comprend l'histoire de l'art, des lettres, des religions, etc. C'est donc un champ très vaste ouvert aux professeurs et aux faiseurs de livres qui pourraient être enclins à la déclamation ». A ce titre, il propose de davantage délimiter le champ par l'emploi de l'expression « histoire de l'art » seule, autrement dit, pour les deux dernières années scolaires, l'étude historique serait « l'histoire d'institutions et l'histoire de l'art ». Victor Duruy se prononce contre cette idée en critiquant que : « l'art est une partie seulement des évolutions qui se produisent chez tous les peuples ». Il nous semble que le mot « civilisation », porteur de grandeur et du grandiose de l'évolution humaine, aurait été plus en accord avec l'ambition de l'Administration qu'une expression quelconque désignant une branchette de l'histoire. L'arrêté du 28 juillet 1882 institue le premier programme d'histoire pour les lycéennes, où le mot « institutions » a disparu et le mot « civilisation » seul est maintenu.

Dès lors, le programme d'histoire pour les jeunes filles au lycée ne connaît guère de modifications importantes, sauf en 1897, où l'étude d'histoire sommaire de la civilisation réparti sur les dernières deux années connaît un découpage nouveau : à savoir, à l'histoire de la civilisation antique (orientale, grecque, romaine) attribuée à la classe de 4^e s'ajoute celle du Moyen Âge arrachée à la classe 5^e, de la sorte que l'histoire de la civilisation moderne et contemporaine à la classe de 5^e peut s'enrichir davantage. Certains acteurs universitaires s'élèvent contre cette retouche, en critiquant : « quel tour de force périlleux que celui qui consiste à enseigner à des élèves, en un an l'histoire de la civilisation des

³³¹ AF F/17*/3201, cité par Philippe Marchand, Introduction dans *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels. Tome 1 : 1795-1914*, Paris : Institut national de recherche pédagogique, 2000, p. 73.

³³² *Idem*.

peuples de l'orient... plus la Grèce, plus Rome, plus la civilisation du Moyen Âge jusqu'en 1453 ; surtout si l'on considère que des peuples anciens, nos élèves au début de l'année, connaissent à peine les noms. Or, qu'est-ce qu'une histoire de la civilisation qui ne repose pas sur une connaissance *sûre* des faits principaux, sinon un édifice ruineux et bâti sur le sable ? »³³³ Autrement dit, la densité extrême du contenu risque de produire des narrations superficielles et frivoles.

4.2.1.2. Lecture de la notion de l'« histoire de la civilisation » dans le paysage historiographique :

Il est constaté dans ces épisodes de coulisses que le terme d'« histoire de la civilisation » n'est pas défini d'une manière unanime — il peut être très large comme très étroit. Pour expliquer une telle imprécision, il faut remettre ce terme dans son contexte scientifique. Chacun des membres du Conseil en a certainement extrait un sens particulier selon ses inclinations personnelles.

La définition de la civilisation par rapport à l'histoire peut varier à l'infini selon les époques et perspectives. Nous citons d'abord une définition synthétisée d'après les réponses en provenance de départements universitaires de l'époque actuelle, où s'offre l'enseignement de la civilisation : « La civilisation englobe un champ plus vaste que l'Histoire (au sens traditionnel du terme). Elle s'attache à l'étude de l'ensemble des caractéristiques d'une société ("Cités" ethniques, économiques, productions culturelles – les productions artistiques sont souvent citées), etc. L'accent est mis dans une large majorité des cas sur une perspective synchronique et non diachronique : moindre place de l'événementiel, du chronologique, et priorité donnée aux convergences structurelles à une époque donnée ».³³⁴ Ce genre de perspective sur l'histoire humaine peut remonter au XIXe siècle, où l'empire de l'« histoire trop exclusivement politique, et comme on dit aujourd'hui, événementielle, un récit » est affaibli par « un type d'histoire plus large, l'histoire de la civilisation qui, totalisant l'apport des histoires spéciales (histoires de l'art, des sciences, de la philosophie), cherche à embrasser l'ensemble de toutes les activités humaines et à en reconstituer le tableau global en montrant les relations mutuelles et les

³³³ F. Teutscher, « Sur quelques insuffisances de l'enseignement féminin », *Revue universitaire*, 1911, tome 1, p. 35.

³³⁴ Jacqueline Covo et Eve-Marie Fell, « L'enseignement de la civilisation », *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*, janvier 2007.

différents types de coordination aux diverses époques du passé»³³⁵. A l'égard de cette nouvelle vision historique, un nom incontournable est celui de François Guizot, dont les ouvrages titrés « Histoire de la civilisation en France » (1^{re} édition en 1829) et « Histoire de la civilisation en Europe » (1^{re} édition en 1838) apportent une influence importante sur l'historiographie française. Il y analyse « dans un même mouvement les conditions de la vie matérielle et de la vie morale, les données de l'activité social et politique et de l'activité individuelle »³³⁶. En matière de ce dernier, il explique : « il y a... des faits individuels qui semblent intéresser l'âme humaine plutôt que la vie publique : tels sont les croyances religieuses et les idées philosophiques, les sciences, les lettres, les arts. Ces faits paraissent s'adresser à l'homme, soit pour le perfectionner, soit pour le charmer, et avoir plutôt pour but son amélioration intérieure, ou son plaisir, que sa condition sociale. Eh bien ! C'est encore sous le point de vue de la civilisation que ces faits-là mêmes sont souvent et veulent être considérés »³³⁷. Pourtant, entre les deux méthodes pour décrire l'histoire de la civilisation proposées par lui-même – une permettant de « décrire les vicissitudes des idées et des sentiments de l'être individuel », l'autre de « décrire les fait extérieurs, les événements, les changements de l'état social », – il choisit la seconde, ce qui fait que les dimensions intellectuelles et artistiques de la civilisation n'ont guère de place dans ses ouvrages. Le discours de Pierre Foncin mentionné ci-dessus semble s'inscrire dans ce sens, alors que le mot « civilisation » employé définitivement pour le programme semble reprendre sa définition la plus étendue.

4.2.2. Histoire de la civilisation dans l'enseignement secondaire spécial

En 1886, le prolongement d'une année de la scolarité dans l'enseignement secondaire spécial, à savoir de 5 ans à 6 ans, entraîne une réorganisation du programme d'histoire dont l'auteur est Régis Jallifier. L'histoire complète ne se répartit plus d'une façon chronologique sur toute la scolarité (programme 1882), mais se double sur deux cycles, à savoir celui de 1^{re} année - 3^e année, et celui de 4^e année - 6^e année. Les premières trois

³³⁵ Henri-Irénée Marrou, « Qu'est-ce que l'histoire ? », *L'histoire et ses méthodes*, Paris : Editions Gallimard, 1961, p. 30-31.

³³⁶ Biographie de Guizot, dans Christian Amalvi (dir.), *Dictionnaire biographique des historiens français et francophones de Grégoire de Tours à Georges Duby*, p. 149.

³³⁷ François Guizot, *Histoire de la civilisation en Europe, depuis la chute de l'Empire romain jusqu'à la Révolution française* (6^e édition), Paris : V. Masson, 1851, p. 11.

années sont consacrées à l'histoire générale de France, de l'époque médiévale à l'époque contemporaine, alors que les trois dernières années, recouvertes du titre d'« Histoire de la civilisation », vont étudier les civilisations de l'Antiquité jusqu'à la civilisation contemporaine. Cette conception de « civilisation » donnée de Régis Jalliffier, répond d'une manière sage, nous semble-t-il, aux vœux du rapport du directeur de l'Enseignement secondaire, Charles Zévort, adressé plus tôt au ministre de l'Instruction publique le 10 mars 1886. Il veut que, d'un côté, l'histoire de l'Antiquité aille dans le sens où « elle facilite et prépare la connaissance de l'histoire nationale », et de l'autre, que l'histoire nationale puisse être représentée surtout par les aspects « politique, sociale, économique, c'est-à-dire envisagée dans celles de ses manifestations qui intéressent le plus l'avenir de (la France) »³³⁸. Cette pensée revendique une approche nouvelle dans la rédaction du programme, qui puisse faire connaître les apports patrimoniaux de l'histoire nationale. Ainsi voit le jour un programme d'« histoire de la civilisation ». Par ailleurs, faute d'instructions officielles, Edgar Zévot, inspecteur de l'Académie de Paris, rend compte, dans la *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur* de 1887, de l'esprit et des principes qu'il attend, personnellement, de l'exécution du programme, notamment celui d'histoire de la civilisation. Qu'est-ce que l'histoire de la civilisation pour lui ? Sa définition ne saurait se dégager que par la comparaison avec l'histoire générale prescrite pour les élèves sur les trois premières années. Si l'histoire générale est supposée être composée des faits enchaînés et des grands noms, au second cycle, « on pourra leur faire un récit nouveau à certains égards, un peu plus relevé, moins terre à terre... on devra, poursuit-il, user avec discrétion des développements moraux, sociaux, politiques, économiques, scientifiques et autres que pourraient permettre l'amplitude et la variété du programme ». Il semble que la civilisation artistique peut s'abriter à cet « autre », toutefois le texte demeure tendancieux, du fait qu'il s'intéresse presque exclusivement aux dimensions institutionnelles et politiques de l'histoire, de manière à vouloir faire connaître les « vicissitudes des Etats ou des grands hommes ».³³⁹ En 1891, l'enseignement secondaire spécial est transformé en enseignement secondaire moderne. La structure du

³³⁸ Charles Zévort, *Rapport adressé au ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes, sur la révision des programmes de l'enseignement secondaire spécial*, le 10 mars 1896.

³³⁹ Edgar Zévot, « Instructions pour un cours d'histoire, conforme aux nouveaux programmes de l'enseignement spécial de la première à la sixième année (Programmes du 10 août 1886) », *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieure*, février-juillet 1887, p. 308-311.

programme d'histoire conçu par Jallifier sera renversée pour revenir à la structure sous forme d'un seul cycle, alignée sur celle du classique, à force de souci d'économie plus que d'égalité³⁴⁰, mais la formule d'« histoire de la civilisation » est maintenue, bien que seulement attribuée aux cours des élèves modernes de la section lettres en classe de première, en raison de 3 heures par semaine. Sa survie est très significative, parce qu'elle n'aura postérieurement pas de raisons à écarter l'histoire de l'art, qui est en droit de se revendiquer comme composante incontournable de l'« histoire de la civilisation ».

4.2.3. Réforme de 1891

4.2.3.1. Histoire de l'art et histoire de la civilisation pour les garçons modernes :

En 1890, Charles Bayet, professeur d'histoire de l'art à l'Ecole des Beaux-Arts de Lyon et membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique, déplore la lacune de connaissances des civilisations antiques des élèves classiques par rapport à leurs camarades inscrits dans l'enseignement spécial ou dans l'enseignement des jeunes filles. Il sollicite le Conseil supérieur pour intégrer au moins quelques conférences supplémentaires en cette matière hors des horaires scolaires, à l'intention des élèves de la classe rhétorique pour qu'ils « n'arrivent pas à la Faculté, ignorant de la façon la plus stupéfiante les événements les plus importants de l'histoire ancienne »³⁴¹.

En 1891, un programme intitulé « Histoire générale de la civilisation et d'histoire de l'art » est prescrit pour la classe de première de la « section lettres » de la filière moderne, par l'arrêté du 15 juin 1891. S'agissant du motif de cet arrêté, Philippe Marchand affirme qu'en ce qui concerne le programme d'histoire de la civilisation, « aucune justification n'est fournie... lors des discussions devant la section permanente, puis devant le Conseil supérieur », alors que celui du programme d'histoire de l'art ne s'explique que par une remarque simple : « ... ne jamais renoncer à pénétrer les esprits de l'impression du beau ».³⁴² Cela dit, Georges Perrot, qui s'engage dans la rédaction du nouveau programme, en tant que membre du Conseil, signalera neuf ans après qu'un des motifs qui ont

³⁴⁰ Philippe Marchand, « Introduction », *L'Histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, textes officiels, tome 1 : 1795-1914*, Institut national de recherche pédagogique, 2000, P. 65.

³⁴¹ Charles Bayet, « L'enseignement secondaire et le conseil supérieur de l'Instruction publique », *Revue internationale de l'enseignement*, 1890, n° 2, p. 234.

³⁴² Philippe Marchand, « Introduction » dans *L'Histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire, textes officiels, tome 1 : 1795-1914*, Institut national de recherche pédagogique, 2000, P. 65.

commandaient le programme d'histoire de l'art est de dédommager les élèves modernes de « ce qu'ils perdaient en cessant d'avoir accès aux lettres grecques et latines »³⁴³.

Qui sont les auteurs du programme d'histoire de l'art, si l'histoire de la civilisation est en quelque sorte une étude « traditionnelle » de la filière moderne (anciennement appelée spéciale)? Quelques indications conduisent notre pensée vers Ernest Lavis et Henry Lemonnier. S'il est établi qu'Ernest Lavis, chargé de la rédaction du programme d'histoire par le Conseil supérieur, joue le rôle le plus important, cela n'exclut pas l'activité décisive d'Henry Lemonnier. La preuve première provient de l'évocation de Georges Perrot, livrée au public en 1990 : « Ce programme, si j'ai bonne mémoire, a été surtout l'œuvre de M. Lemonnier... »³⁴⁴.

La relation entre Ernest Lavis et Henry Lemonnier pendant les années 1889-1891, vient à appuyer notre supposition. Nés la même année et camarades à Charlemagne, Lavis demande à Lemonnier de le suppléer à la Sorbonne en 1889, car il va prendre un congé. A partir de ce moment-là, le cours de Lemonnier s'oriente vers l'histoire de l'art. Par ailleurs, il est également intéressant de rappeler une indication en apparence contradictoire à ce que nous affirmons, relevée par Lyne Therrien. Sa recherche sur les premiers jours de l'enseignement de l'histoire de l'art dans les écoles d'art en France mène à la conclusion qu'« au début des années 1890, un programme (d'histoire de l'art) de survol général est établi, lequel s'apparente à l'enseignement de niveau secondaire puisque les ouvrages utilisés peuvent être pratiquement les mêmes et que les enseignants peuvent cumuler les deux tâches »³⁴⁵. Ainsi, il est possible que la méthode et les sources appliquées aux écoles d'art pour enseigner l'histoire de l'art ait pu être transférées avec facilité au niveau secondaire.

Dans l'immédiat, l'arrêté du 30 janvier 1892 autorise une « commission chargée de dresser un catalogue destiné à guider l'Administration centrale et les administrations collégiales dans le choix des œuvres d'art à mettre en usage dans les lycées et collèges ». Sur la liste des membres se trouvent Maxim Collignon, Louis Courajod, Charles Dupuy, Régis Jallifier, Ernest Lavis, Henry Lemonnier, André Michel, Georges Morel, Eugène

³⁴³ Georges Perrot, *L'Histoire de l'art dans l'enseignement secondaire*, Paris : A. Chevalier-Marescq & C^{ie}, 1900, p.6.

³⁴⁴ *Idem*, p. 4, note 1.

³⁴⁵ Lyne Therrien, *op.cit.*, p. 117.

Müntz, Elie Rabier.³⁴⁶

L'initiative sur le plan théorique rencontre aussitôt des difficultés dans la pratique. L'ambition du programme d'histoire de la classe de première-lettres ne suppose pas la détermination de l'administration à le mettre en œuvre. Une circulaire relative à l'organisation de la classe de première est signée au 19 juillet 1892 par le ministre Léon Bourgeois, destinée aux recteurs. Pour des raisons d'économie et d'efficacité vis-à-vis du cours d'histoire, il est recommandé que les élèves de première-lettres puissent se joindre aux élèves de philosophie. « En ce cas, les cours d'histoire moderne se trouvant augmentés d'une classe par semaine pour les élèves de première-lettres, il y aura lieu de faire pour ces mêmes élèves une réduction parallèle sur le cours d'histoire de la civilisation et de l'art. »³⁴⁷ Si l'étude d'histoire de la civilisation et l'histoire de l'art reste un privilège réservé à certains élèves modernes, les heures qu'on lui attribue seront réduites de 3 heures à 2 heures par l'arrêté du 20 juillet 1897, bien que le programme relatif ne soit pas touché.

4.2.3.2. Caractères du programme d'« Histoire de la civilisation et histoire de l'art » :

Dans la réforme de l'enseignement moderne de 1891, sollicitée par des historiens intéressés ou spécialisés en art, l'Administration fait preuve d'un soin particulier à l'étude de l'histoire de l'art aux élèves en lettres du moderne, si bien que la distinction entre l'histoire de la civilisation et l'histoire de l'art est soigneusement faite. Le programme d'histoire de la civilisation se concentre sur la religion, l'institution, la politique, et la science, et écarte de la civilisation intellectuelle et culturelle les manifestations artistiques. Les questions d'art incontournables seront traitées dans une perspective politique. Par exemple, l'art sous le régime de Louis XIV sera examiné dans son rapport avec la protection du Roi.

Pour l'histoire de l'art, il faut éviter « à tout prix » la nomenclature, l'explication en détails des techniques, mais au contraire analyser quelques œuvres d'arts ou monuments les plus caractérisés de « beauté artistique ». Faire sentir le « Beau » devient l'objectif

³⁴⁶ Maxim Collignon, chargé de cours à la faculté des lettres de Paris ; Louis Courajod, Conservateur adjoint au musée du Louvre ; Charles Dupuy, Inspecteur de l'Académie de Paris ; Jallifier, professeur au lycée Condorcet ; Ernest Lavis, professeur à la faculté des lettres de Paris ; Henry Lemonnier, chargé de cours à la Faculté des lettres de Paris ; André Michel, critique d'art ; Georges Morel, Inspecteur général de l'Instruction publique ; Eugène Müntz, conservateur adjoint des collections de l'école des Beaux-Arts ; Elie Rabier, directeur de l'enseignement secondaire.

³⁴⁷ *Bulletin administratif de l'Instruction publique*, tome 52, n° 1018, p. 90-91.

pédagogique de cet enseignement soumis à l'enseignement de l'histoire. La méthode « pittoresque » que Lavisser préconise à l'époque doit être mise en exercice avec, à l'appui, des photographies et gravures, pour éviter la narration abstraite. Par ailleurs, la coopération entre différents professeurs est encouragée afin de tirer profit autant que possible de cet enseignement.

S'agissant des sujets d'étude, l'art grec, l'art gothique, la Renaissance, et la France au XVII^e siècle se constituent en base de l'étude. Parmi ceux-ci, l'art gothique s'avère très privilégié, car les prescriptions le concernant sont détaillées, elles commencent par les notions générales jusqu'à l'esprit des époques, en passant par des questions de technique, d'ornementation et dessin, et l'analyse d'un exemple. Outre ces sujets majeurs, le programme comprend aussi les arts industriels au Moyen Âge et l'évolution de la musique depuis le XVIII^e siècle — cette dernière n'a guère eu droit de cité dans l'étude historique auparavant.

Si la création du programme d'histoire de l'art résulte de l'initiative de peu d'acteurs, elle est significative dans l'histoire de cet enseignement à l'école. Le programme d'histoire de la civilisation formulé en 1886 dont l'auteur principal est Régis Jalliffier, a fourni un champ ouvert, accessible à l'histoire de l'art, qui acquiert finalement sa juste place en 1891. Cette innovation annonce la multiplication des plaidoyers pour propager l'histoire de l'art au secondaire, qui n'a cessé depuis, jusqu'à nos jours.

4.2.3.3. Résultat général jugé « médiocre » par des universitaires :

A peu près dix ans après le début de l'enseignement expérimental de l'histoire de l'art au lycée de garçons, le bilan peut s'établir à l'appui des témoignages d'universitaires engagés. Il paraît malheureusement plus médiocre que satisfaisant. François Benoit, professeur d'histoire au lycée d'Amiens de 1897 à 1899 signale en 1899 : « (L'histoire de l'art) est insignifiante dans l'enseignement moderne, à peu près nulle dans le classique... Sans doute, le programme de chaque classe compte un ou deux paragraphes d'histoire artistique. Mais traités la plupart du temps sans compétence et presque toujours sans images, ils se réduisent dans la pratique, à l'énoncé de quelques noms, de quelques dates,

de quelques œuvres et de quelques formules ». ³⁴⁸ Georges Perrot révèle le même problème l'année suivante. Il constate que l'écart entre le vœu de l'Administration et la pratique au lycée reste énorme. Les réserves générales de l'Université à l'égard de cette entreprise nouvelle porte sur, selon lui, à la fois la frilosité de la direction de l'école et les professeurs chargés à l'improviste de cet enseignement, ainsi que le manque d'instructions officielles, de soutien financier et de matériels pédagogiques. Malgré le fait que l'enseignement de l'histoire de l'art soit mené à bien dans quelques lycées, notamment dans la capitale, cela n'est dû généralement qu'à la bonne volonté et la compétence de certains professeurs, et parallèlement, de l'ouverture d'esprit de leur directeur, parce que la plupart des universitaires ont l'habitude de reculer devant les nouveautés pour éviter de troubler l'ordre établi. Le pire, c'est que l'Administration, contente d'écrire un programme, ne pousse plus pour son exécution. Georges Perrot déplore : « Je n'ai pas entendu dire que les inspecteurs généraux se soient particulièrement intéressés à la mise en train du nouvel enseignement, que, dans leurs tournées trop rapides, ils aient trouvé le temps de lui tracer sa voie par leurs conseils et de lui procurer les moyens de porter tous ses fruits... Le ministre qui en était le fondateur n'avait point manifesté l'intention de le pourvoir des instruments nécessaires ». En tout cas, les initiatives en ce sens sont rares et exceptionnelles, « n'étant pas encouragées et récompensées par le pouvoir central et par ses représentants les plus autorisés » ³⁴⁹. Le seul constat général qui consolera les partisans de cet enseignement est qu'il a reçu presque partout bon accueil chez les élèves à qui cet enseignement est offert. Il est même accessible dans certains lycées aux garçons de la filière classique dont la plupart le suivent assidûment. ³⁵⁰

4.2.4. Histoire de l'art discrètement renforcée pour les élèves latinistes en 1902

4.2.4.1. Esprit de la réforme de 1902 :

L'année 1902 est un jalon dans l'histoire de l'école française, car la réforme de cette année fait un choix décisif pour l'unité et la modernisation de l'école secondaire : la dualité

³⁴⁸ François Benoit, *Expériences d'enseignement et d'éducation réaliste*, Paris : Masson et Cie, mars 1899, p. 25-26.

³⁴⁹ Georges Perrot, *op. cit.*, p. 48-57.

³⁵⁰ *Idem*, p. 61.

et le clivage entre l'éducation classique et l'éducation moderne n'est théoriquement plus d'actualité. La réorganisation de l'enseignement d'histoire arrive en conséquence à abolir le privilège exclusif de l'étude d'histoire de l'art, attribué auparavant uniquement aux élèves de la filière moderne, et permet en même temps de renforcer, contre toute prévision, cette étude pour quelques filières. Peut-on affirmer pour autant que le vœu d'introduire l'histoire de l'art aux programmes du classique est pris en compte ? Nous allons voir comment les contradictions des idées modernes que les réformateurs tiennent finiront par engendrer cette nouveauté.

La réforme de 1902 est fondée sur une longue préparation d'envergure, précédée en 1899 par la Commission Ribot, assignée à la Chambre des députés. Environ 200 dépositions en viennent à converger au verdict selon lequel l'enseignement classique en France « ne fournit pas assez de savants à la France, ni assez d'ingénieurs, ni assez d'hommes capables de conduire son industrie », c'est-à-dire qu'il ne peut pas satisfaire aux besoins des développements nationaux. En même temps, le projet de l'unité de l'enseignement secondaire et l'établissement du système des deux cycles sont mis à l'ordre du jour du ministère de l'Instruction publique, présidé par Georges Leygues. La réforme scolaire est annoncée le 13 janvier 1902, sous l'accord commun des administratifs, divisés par la distinction culturelle, classique et moderne. Le clivage entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne est abattu ; le premier cycle de la classe 6^e à la 3^e est divisé en deux, à savoir les sections A avec latin et grec (facultatif), et sections B sans latin ni grec, tandis que le deuxième cycle comprend 4 sections, à savoir A (latin-grec), B (latin-langues vivantes), C (latin-sciences) et D (sciences-langues vivantes). Le point le plus innovant est qu'il permet à certains de la section B du premier cycle qui veulent s'arrêter à la fin de ce cycle de posséder une culture générale complète, bien que non approfondie.

4.2.4.2. Quelle histoire en réponse à l'esprit moderne ?

Si le latin n'est pas aboli, l'idée d'une « autre culture » distincte des humanités classiques — une culture moderne que les républicains veulent — s'affirme. L'histoire, pilier de la notion des « humanités modernes », doit concourir à la construction d'une

nouvelle culture, voire même la régir, comme Jacques Portes qui conclut en 1894 que « l'histoire apparaît comme le "leader" par défaut de l'enseignement moderne, qui, en 1902, est en train de remporter la suprématie »³⁵¹. Mais que signifie-t-elle exactement ? Est-ce qu'on va bannir avec résolution la « "conception cléricale" chrétienne, violemment opposée à l'introduction de l'histoire contemporaine dans les collèges et les lycées »³⁵² ? Comment déterminer la place de l'histoire antique ? L'histoire est-elle construite de faits et noms, ou des dimensions différentes de la notion de « civilisation » ?

Plusieurs indications mènent à confirmer le rôle majeur de Charles Seignobos dans la rédaction des nouveaux programmes.³⁵³ Quelles sont alors ses idées essentielles dans la réforme de l'enseignement de l'histoire ? Lesquelles sont en rapport avec l'histoire de l'art ? Auront-elles conduit à des innovations dans les programmes ? Charles Seignobos professe le principe de la réforme de l'enseignement de l'histoire à travers sa disposition remise à la commission dite plus haut : « J'ai été amené à m'occuper spécialement du programme d'histoire. Il a été rédigé à une époque où on n'avait pas de l'histoire et de son but les idées que l'on a aujourd'hui. Maintenant, nous concevons l'histoire comme utile dans l'enseignement à deux points de vue : Ou bien on entend qu'il donne aux élèves la notion de ce qu'ont été les différentes civilisations, ou bien on le regarde comme un procédé d'éducation politique, une préparation civique, en tant qu'il fait connaître le fonctionnement général de la vie politique et montre comment se sont formées les conditions du monde actuel »³⁵⁴. Le second objectif pédagogique qu'il a distingué est repris par lui-même en 1907 lors des conférences sur l'enseignement de l'histoire, tenues au musée pédagogique³⁵⁵, alors que pour le premier, si nous retournons à ses publications parues plus tôt, nous pouvons y trouver une série titrée « Histoire de la civilisation » couvrant les périodes majeures de l'histoire, publiée entre 1885 et 1887, en vue de l'enseignement pour les jeunes filles comme les garçons de l'enseignement spécial.

³⁵¹ Jacques Portes, « Autour de la Révolution de l'enseignement de l'histoire », dans *Cents ans d'enseignement d'histoire (1881-1981)* (Colloque, Paris 13 au 13 novembre 1981), *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, hors-série, 1984, p. 187.

³⁵² Nicole Lucas, *Enseigner l'histoire dans le secondaire. c. Didact Histoire* (Coll.), Presses universitaires de Rennes, 2001, p. 29.

³⁵³ Jacques Portes, *op. cit.*, p. 187 : « ces programmes (de 1902) ont comme concepteur principal Charles Seignobos » ; Philippe Marchand, *op. cit.*, p. 67 : « Charles Seignobos... dont la contribution dans les travaux de la sous-commission semble avoir été importante ».

³⁵⁴ Extrait de sa déposition devant la commission Ribot, p. 233-234.

³⁵⁵ Charles Seignobos, « L'Enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique », dans Ch. Seignobos, Ch.-V. Langlois, L. Gallouédec, M. Tourneur, *Conférences du Musée pédagogique. L'Enseignement de l'histoire*, Paris : Imprimerie nationale, 1907. P. 1-24.

C'est-à-dire, entre l'histoire événementielle et l'histoire culturelle, inscrites toutes les deux aux programmes du secondaire, Seignobos a plutôt porté ses contributions littéraires à la seconde — par rapport à Gustave Ducoudray de la même époque, appliqué à la même œuvre, qui a écrit des manuels autant sur l'histoire générale que sur la civilisation.³⁵⁶

A la sortie des programmes, Louis Gallouédec, professeur au lycée Charlemagne, nouvel adhérent au Conseil supérieur, lit, à la séance du 28 mai 1902 du Conseil, son rapport sur ses considérations faites à l'égard des programmes³⁵⁷ :

- Au programme du premier cycle, l'histoire des batailles aussi que des diplomaties est raccourci pour laisser plus de place à l'histoire de la civilisation.
- Le principe que « Les élèves des sections C et D n'ont pas le même besoin d'une culture historique approfondie que ceux des sections A et B » a guidé les dispositions distinctes pour chaque public.
- Des antiquisants se sont efforcés de remettre, aux élèves des sections A et B en classes de seconde et de première, l'histoire ancienne marquée par la politique, les mœurs et la culture, si bien que les élèves des sections C et D ne reprendront que l'étude de l'histoire moderne et contemporaine.

En considération de ces observations, nous pouvons réexaminer la « rationalité »³⁵⁸ de Seignobos appliquée à la réforme de l'enseignement de l'histoire. Les objectifs pédagogiques qu'il a confiés à l'histoire — à savoir l'éducation politique et la connaissance des grandes civilisations, n'étant pas l'une et l'autre contradictoires, — peuvent être concrétisés par les mêmes procédés : diminuer les récits de guerres, substituer à des récits de faits des explications, caractériser les aspects sédimentaires, établir la logique de l'évolution, etc. Ces idées modernes tant sur l'objectif que sur les méthodes influenceront la place que l'histoire de l'art occupera dans les études historiques, malgré le fait qu'elle ne soit pas au centre des préoccupations de la réforme.

Les programmes sont rendus publics par l'arrêté du 31 mai 1902, étonnamment sans instructions officielles. Parmi les contestations exprimées dans l'immédiat, nous n'en ferons que des synthèses de quelques-unes, qui sont les plus pertinentes dans notre recherche. Premièrement, la « discrimination positive » envers les élèves des sections C et

³⁵⁶ Nous avons un chapitre centré sur les manuels, dont ceux de Seignobos et de Ducoudray.

³⁵⁷ AN F/17/13641. Procès-verbaux, CSIP, 28 mai 1902.

³⁵⁸ Jacques Portes, *op. cit.*, p. 190.

Du second cycle est soulevée. Par exemple, Gabriel Monod déplore l'absence de l'histoire ancienne dans leurs études. Deuxièmement, des médiévistes ne sont pas contents que l'histoire du Moyen Âge soit réduite en accessoire.³⁵⁹ Mais il faut avouer que si, globalement, l'histoire du Moyen Âge a été considérablement amputée au second cycle, l'art roman comme l'art gothique ne sont pas omis du programme commun pour tous les élèves du même cycle.

4.2.4.3. Triomphe de l'histoire de la civilisation :

L'application des programmes est exercée dans une ambiance complexe, où se manifestent de l'hésitation, du désarroi, tout comme de la bonne volonté. Quels seront les effets de la réforme sur les études de la civilisation et de l'art ? Il semble que, dans certaines écoles, l'histoire de la civilisation devient prédominante, ce qui inquiète certains des plus fidèles partisans de l'instruction classique. Par exemple, Henri Bernès reprend en 1911 le constat fait de Gaston Cayrou, publié dans le *Bulletin toulousain de l'enseignement secondaire* quelque temps plus tôt : en classe de 6^e, les professeurs d'histoire sont souvent « invités... à ne pas s'appesantir sur le détail des guerres et des conquêtes, mais plutôt sur les mœurs, la civilisation, les aspects extérieurs, pittoresques, de la vie antique »³⁶⁰, au détriment de la connaissance des noms et des points de repères. De même, la situation considérée comme « effrayante » chez les élèves des sections CD au deuxième cycle peut transparaître, dans une certaine mesure, à travers le témoignage d'Albert Malaurie, professeur du lycée de Brest : « Je vois des élèves de dix-huit ans (des sections CD), et de bons élèves, ignorer les noms d'Agamemnon, de Périclès, des Gracques, voire d'Homère ! Je les vois totalement fermés à l'harmonieuse beauté de l'art grec... »³⁶¹ Il lui arrive même d'envier les jeunes filles de 4^e année qui (à l'âge équivalent en moyenne aux garçons de seconde et première) apprennent au cours d'histoire une histoire sommaire de la civilisation antique, bien qu'il la considère comme un « vernis d'humanisme ».³⁶² Selon lui, la substance de l'histoire ancienne comme sa valeur essentielle, se construit beaucoup plus autour de grands noms et événements qui jouent tous les deux un rôle vital

³⁵⁹ Voir Philippe Marchand, *op. cit.*, p. 70.

³⁶⁰ Henri Bernès, « L'ignorance de l'histoire ancienne », *L'enseignement secondaire*, 1911, tome 2, p. 321.

³⁶¹ Albert Malaurie, « Sur quelques retouches à apporter aux programmes d'histoire et géographie », *Revue universitaire*, 1911, tome 1, p. 107.

³⁶² *Idem*, p. 105.

autant dans le cours de l'histoire que des productions matérielles, comme les monuments ou sculptures. Ainsi reproche-t-il au Ministre son discours contradictoire prétendant « assouplir (le) système d'enseignement, ... sans porter préjudice à ce fonds commun de connaissances générales qui caractérise l'enseignement secondaire », car selon lui, « le fonds commun est compromis »³⁶³. Pour remédier à l'insuffisance de l'assimilation à la culture antique constatée chez les élèves de sections C et D, dans certains lycées, l'histoire ancienne leur est imposée.

L'étude de l'histoire de la civilisation, centrée sur les dimensions politiques, institutionnelles, économiques, sociales et artistiques de l'histoire des peuples divers, est confirmée, à titre de modèle moderne de l'étude générale d'histoire. Ainsi, en théorie, le champ d'étude est ouvert à l'histoire de l'art. Or, cela signifie en même temps que celle-ci doit se battre désormais avec d'autres histoires d'ordre de la civilisation, d'autant plus que le programme spécial d'histoire de l'art, établi en 1891, est annulé. En pratique, à l'issue de la réforme de 1902, d'une part, l'histoire de l'art est manifestement repoussée par d'autres « histoires » de l'écriture à l'histoire de la civilisation, et de l'autre, l'étude de civilisation ancienne dont une portion importante est occupée par l'histoire de l'art ou de l'archéologie, due aux antiquisants de la commission de la rédaction, devient le privilège des élèves des sections A et B.

4.2.5. Nouvelle organisation de l'enseignement de l'histoire de l'art dans la Réforme de 1925

Le doublement en deux cycles de l'enseignement d'histoire confirmé par la réforme de 1902 est remplacé par un seul cycle, de sorte que l'histoire récente, à savoir l'histoire contemporaine, sera traitée seulement dans les dernières années du cursus. En conséquence, « les antiquistes, par exemple, perdent en 1925 les avantages conquis en 1902 par l'étude de l'histoire ancienne dans certaines classes du second cycle »³⁶⁴. Mais l'attention à l'histoire de la civilisation n'en est pas diminuée, au contraire, elle est soutenue par une

³⁶³ Cité par Henri Bernès, *op. cit.*, p. 322.

³⁶⁴ Evelyne Héry, « Chapitre II. Les contenus d'enseignement » [en ligne], dans *Un siècle de leçons d'histoire*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 1999. Disponible sur : <https://books.openedition.org/pur/8843#bodyftn122>, paragraphe 63, (consulté le 2.3.2019)

nouvelle méthode, caractérisée par la liberté et le pragmatisme. Celle-ci, inspiré du mouvement de la pédagogie nouvelle, donnera des possibilités nouvelles à la mise en œuvre de l'enseignement de l'histoire de l'art. Il s'agit de l'activité d'« exercices pratiques d'histoire », destinées à compléter le cours magistral d'histoire et parallèlement à faire la jonction avec l'enseignement de l'« Art » destiné aux élèves de 3^e à 1^{re} que nous allons développer dans le chapitre suivant. Voici ci-dessous le plan général des séances ³⁶⁵:

6^e : l'Orient et la Grèce — arts et civilisations (une heure, obligatoire en B) ;

5^e : Rome : arts et civilisations (une heure, obligatoire en B) ;

4^e : Byzance, Arabes, Occident : arts et civilisations (une heure, obligatoire en B) ;

3^e : étude de quelques textes historiques (une demi-heure, obligatoire en B, facultative en A) ;

2^e : quelques notions d'histoire locale (une demi-heure, obligatoire en B, facultative en A et A') ;

1^e : notions complémentaires sur les civilisations grecques et romaines, dans leurs rapports avec la civilisation contemporaine (une demi-heure, obligatoire en B, facultative en A et A').

Il faut signaler avant tout que le programme d'« Art » commence par la Renaissance en classe de 3^{ème}. Cela peut suggérer que les études de l'art ancien et médiéval, confiées aux « exercices pratiques » sont tenues de compléter l'enseignement de l'Art. Les instructions relatives³⁶⁶ font part du principe et des procédés : « Elles ont pour objet de fournir (aux élèves modernes) des avantages intellectuels qu'aurait pu leur valoir l'enseignement latin ou gréco-latin, un surcroît de culture, et pour cela elles font appel à l'histoire et à la géographie, excellemment propres à éveiller l'esprit de curiosité, à développer les facultés d'imagination, d'observation, de jugement, à donner le sens des réalités ». Cette idée de combler plus ou moins les lacunes des études classiques des élèves modernes peut remonter en 1891, où l'enseignement de l'histoire de la civilisation et de l'art a été offert à un public analogue, mais la méthode est différente en 1925 : les exercices se fondent sur l'observation du réel, écartant autant que possible le verbalisme ou l'abstraction ; et par conséquent, l'étude positive doit prévaloir sur l'étude passive, de

³⁶⁵ Arrêté du 3 juin 1925.

³⁶⁶ *Instructions du 2 septembre 1925 relatives à l'application des programmes de l'enseignement secondaire dans les lycées et collèges.*

manière que les facultés d'analyse, de synthèse, de critique soient mieux développées. Pour faciliter la mise en œuvre des exercices pratiques, l'Administration accorde à l'école une liberté et souplesse importantes : elles peuvent se soumettre à des matières scolaires autres que l'histoire ; les sorties et visites aux monuments ou musées sont encouragées... A ce titre, aucun programme n'est proposé, à condition que « la séance complémentaire ne doive en aucun cas faire double emploi avec la classe », et que l'unité de la classe comme la transmission du savoir historique soient fermement maintenues. Sans instituer de programme, l'Administration propose encore des approches pour chaque classe concernée. Nous nous bornons aux classes de 6^e à 4^e, car celles-ci se rapportent étroitement à l'enseignement de l'histoire de l'art. Dans les classes de 6^e et 5^e sont concentrées l'histoire de la civilisation et de l'art de l'Antiquité, où la projection et la lecture ont priorité. La première, en mettant sous les yeux des élèves les vestiges et monuments de l'époque ancienne, a la vertu de revivifier l'histoire et rendre intelligible l'histoire politique et institutionnelle qui s'est passée le plus souvent à ces endroits. L'étude des images distinguera la séance du cours normal où prédomine, en principe, les abstractions et dissertations. A la classe de 4^e spécialisée en « Byzance, Arabes, Occident (Moyen Âge) : art et civilisations », l'accent est mis sur « l'art arabe et byzantin et surtout à l'art roman et gothique, étudié autant que possible devant les monuments eux-mêmes ». Ainsi la méthode appropriée sera la visite et la promenade. En visitant les architectures du Moyen Âge, il faut que le professeur s'efforce de « dégager quelques grandes idées générales » et d'« expli[quer] aux élèves l'évolution de l'architecture ». De la sorte, la dimension artistique de la civilisation obtiendra, par rapport aux autres dimensions, la place première dans la cadre de l'activité. Cette innovation semble bien marquée par le goût de Francisque Vial, directeur de l'enseignement secondaire, mais dans la pratique, risque de gêner ceux portés à garder leur sang-froid à l'égard de l'art parmi les professeurs d'histoire, comme Henri Busson, vétéran de la Société des professeurs d'histoire et de géographie, lui-même impliqué dans la rédaction du programme d'histoire, qui reste prudent en disant : « il est bien évident que nous restons libres, selon l'âge et la qualité de nos différentes classes, de réduire jusqu'à les supprimer les explications techniques sur l'art et tel ou tel peuple, pour inversement développer jusqu'à en faire l'objet exclusif de nos causeries tout ce qui touche

aux “civilisations”». ³⁶⁷ Une fois encore hélas, resurgit la complexité de la notion d’«histoire de l’art», de laquelle les historiens comme Busson sont tentés de tirer uniquement ce qui se prête à leurs propres méthodes, voire même leur idéologie.

Il est vrai que la structure de l’enseignement de l’histoire de l’art, établie par les réformateurs, est assez logique et complète, étant donné que toutes les époques qui jalonnent l’histoire de l’art sont articulées, que la complémentarité entre les méthodes théoriques et pratiques est assurée, mais il nous semble que la mise en application est difficile. Le processus de l’institution de l’enseignement de «l’Art» est sensiblement marqué, comme nous allons le montrer, par le bras de fer entre la revendication de l’autonomie de cet enseignement et la convention traditionnelle de la soumettre à la discipline d’histoire. Paradoxalement, les professeurs d’histoire seront continuellement appelés à se dévouer à l’enseignement de l’histoire de l’art. L’ambivalence ne fait que témoigner de l’écart entre l’idéal des réformateurs et l’insuffisance des moyens, entre autres, le personnel spécialisé.

Dès 1931, les heures d’exercices pratiques subissent une réduction consécutive à la mesure des réformes d’allègements. Avant la suppression complète, les programmes en cette matière sont publiés à l’ordinaire. Aligné sur le découpage chronologique de 1925, l’organisation du programme relatif d’après l’arrêté au 30 avril 1931, répartie en 2 années seulement, est la suivante³⁶⁸ :

3^e : étude de quelques textes historiques (une demi-heure, obligatoire en B, facultative en A) ;

1^e : notions complémentaires sur les civilisations grecques et romaines (une demi-heure en A, A’ et B).

En 1932, selon les instructions nouvelles, les exercices pratiques en histoire sont à nouveau divisés³⁶⁹ :

4^e : les arts au Moyen Âge (Orient et Occident) (une demi-heure, obligatoire en B, facultative en A) ;

1^e : notions complémentaires sur les civilisations grecques et romaines (une demi-heure en A, A’ et B).

³⁶⁷ *Bulletin de la Société des professeurs d’histoire et de géographie*, avril 1926, P. 9.

³⁶⁸ *Plan d’études et programmes de l’enseignement secondaire. 1931. Arrêté du 30 avril 1931*, Paris : Hachette, 1931.

³⁶⁹ *Horaires, programmes et instructions de l’enseignement secondaire du 7 mai 1931*, Paris : Delagrave, 1932.

Les textes sur la situation de la mise en œuvre de cette activité, publiés dans les revues pédagogiques sont rares, encore est-il bon d'étudier celui de Robert Pimienta, professeur d'histoire au lycée de Beauvais, qui donne quelques remarques basées sur son expérience des années 1925-1927 au lycée de Cherbourg, dans son article publié dans la *Revue universitaire* de 1927³⁷⁰. En premier lieu, il fait valoir les projections lumineuses en soulignant leur utilité pour faire connaître les documents d'ordre artistique. Et d'autre part, les visites aux musées ont été organisées. Par exemple, les élèves ont été conduits au musée d'Histoire naturelle pour l'étude des collections égyptiennes. Ils ont étudié l'œuvre *Notre-Dame de Pitié* de Poussin au musée municipal... Delà nous apercevons que la distinction entre les trois activités, à savoir l'enseignement de l'histoire, l'enseignement de « l'Art », et les exercices pratiques, se dissolvent dans la visite, peut-être à l'insu du professeur. Mais « ces exercices ne fonctionnent pas partout. Ils n'existent pas dans certains collèges, comme Cannes, pourtant importants », voilà le constat de Georges Morizet rapporté au Directeur. Il condamne ensuite une division causée, dans certaines écoles, par le fait que « les exercices d'une classe ne sont pas toujours confiés au professeur qui donne dans cette classe le reste de l'enseignement historique ».³⁷¹

4.3. Histoire de l'art dans l'agrégation masculine d'histoire

4.3.1. Brève histoire de l'agrégation d'histoire

L'agrégation d'histoire et de géographie est réorganisée en 1860, si bien qu'elle se compose alors de quatre compositions écrites, trois explications de textes respectivement en grec, latin et français, et deux leçons respectivement en histoire et géographie. Le consensus que l'enseignement de l'histoire ne joue qu'un rôle auxiliaire aux enseignements de la littérature reste respecté à cette époque.

Au fur et à mesure de la création des bourses d'agrégation et la réforme des études supérieures, l'agrégation, dont le niveau est pour autant sensiblement relevé, se veut plus rattachée aux programmes du lycée. Cette tendance se manifeste à partir de 1880. Prétendant améliorer l'aptitude des candidats préparés au professorat d'histoire au lycée ou

³⁷⁰ Robert Pimienta, « Les exercices pratiques d'histoire et de géographie », *Revue universitaire*, 1927, p. 213 et 316.

³⁷¹ *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie*, janvier 1926, 16^e année, n. 46, p. 5.

collège, le concours impose à ceux qui ont réussi les compositions écrites, une « épreuve professionnelle », en tant qu'épreuve d'admission, qui désigne une leçon d'histoire dont le sujet, prélevé du programme d'histoire du lycée, est donné 24 heures à l'avance. Pour peu qu'elle soit accusée d'être « sans valeur » de temps en temps par certains, sa vertu à distinguer ceux qui se manifestent faibles face à la pratique de l'enseignement semble toujours applaudie par les conseils supérieurs successifs. « On n'y réussissait qu'avec du talent et on y réussissait, sauf accident, en proportion de son talent. Ce n'est pas le premier venu qui, disposant de quelques livres, peut, du jour au lendemain, bâtir un exposé qui se tient, net, instructif et agréable, sur n'importe quelle question. La leçon préparée en vingt-quatre heures était donc, à mon sens, une assez bonne épreuve », ainsi affirme Charles Victor Langlois en 1907³⁷². Cette épreuve mérite notre attention, car elle traite éventuellement de l'histoire de l'art.

Avant 1894, l'opinion qu'il faut faire la distinction entre l'« érudition en histoire » et l'« aptitude d'enseigner au secondaire l'histoire » est répandue. Ainsi la réforme de 1894 a pour but de faire que le concours convienne mieux aux besoins pédagogiques de l'école secondaire. Cela signifie que le diplôme d'agrégation doit se distinguer de celui d'études supérieures d'histoire et de géographie. Les défaillances de l'oral où le sujet est tiré du programme d'histoire du lycée sont signalées : un candidat, bien que brillant dans son exposé dans la leçon simulée, peut-il complètement ignorer les besoins des élèves ; les questions — Quel est le but de l'enseignement ? Quel est le rôle de l'enseignement dans l'éducation ? Quelles sont les conditions, les difficultés, les devoirs d'un professeur d'histoire ? — sont prises aux sérieux. Empressé de compléter cette lacune, mais sans instituer des mesures formelles, le Conseil supérieur donne la modification suivante : « cette épreuve, d'une durée de trois quarts d'heure au maximum, est suivie de questions pédagogiques sur la manière d'approprier la leçon à l'âge et à l'intelligence des élèves, sur les sujets de lectures, de devoirs et d'interrogations qui s'y rattachent, etc. »³⁷³

Dans la pratique, cette innovation n'est pas suivie d'effets fructueux. Les questions superficielles et répétées chaque année jouent mal le rôle de contrôler l'aptitude pédagogique sincère. L'Arrêté du 16 juillet 1897 prescrit de cet oral de leçon que « le

³⁷² Charles Victor Langlois, « L'agrégation d'histoire et la préparation professionnelle à l'enseignement de l'histoire », *Conférences du Musée pédagogique, 1907, L'enseignement de l'histoire*, Paris : Imprimerie nationale, 1907, p. 46.

³⁷³ *Arrêté relatif au concours de l'agrégation d'histoire et de géographie*, du 28 juillet 1894

candidat explique comment il traiterait le sujet devant des élèves ». Malgré la confirmation de l'importance des méthodes pédagogiques, la réorganisation de l'oral semble ne pas avoir atteint son but, voire pas du tout. Les rapports postérieurs trahissent presque tous des plaintes contre cette épreuve soi-disant pédagogique, parce que « les candidats n'avaient jamais paru savoir au juste en quoi elle devait différer des autres »³⁷⁴. Une nouvelle initiative est prise en 1904, où la circulaire du 30 janvier propose de découper cette épreuve en deux parties — la première est une leçon ordinaire d'un sujet tiré du programme du second cycle du lycée, alors que la deuxième est un commentaire pédagogique « pour objet de montrer comment on adapterait la leçon à l'enseignement du premier cycle »³⁷⁵. Quel résultat alors ? « Bref, [elle] finit aujourd'hui, sous nos yeux, comme ont fini déjà les questions pédagogiques, par des réponses banales et des développements stylisés, souvent ridicules, où la réflexion personnelle n'est pour rien. Cette épreuve, desséchée sans avoir été florissante, est appelée à disparaître », déclare Charles Victor Langlois en 1907³⁷⁶.

La direction de la réforme change. L'arrêté du 18 juin 1904, qui stipule dans l'article 1 un stage obligatoire pour tout candidat au titre d'agrégé, balaye de la « leçon de lycée » le contrôle des compétences pédagogiques. Dès lors, la formation pédagogique des professeurs d'histoire est attribuée à d'autres institutions que le concours de l'agrégation, comme le certificat d'études pédagogiques institué en 1907, qui se compose de l'attestation d'assiduité à des conférences pédagogique générales et l'attestation du stage au lycée.

Plus par souci de l'aptitude pédagogique, d'autres modifications interviennent l'une après l'autre. En 1905, la préparation avec l'aide des manuels recommandés par le jury, limitée en 5 heures en loge, est autorisée ; un an après, les heures de préparation vont s'allonger à 6 heures, avec l'aide des livres demandés par les candidats. La session de 1909 comprend, en fonction de l'arrêté du 28 décembre 1907, deux leçons d'histoire, au choix du candidat, respectivement sur un sujet tiré du programme d'histoire du second cycle du lycée non compris dans le programme de l'écrit du concours, et un sujet inscrit à ces deux programmes. La formule nouvelle de la « leçon de lycée » reste valide jusqu'en 1919, en passant par la guerre, et se voit supprimée en 1920 pour revenir à une seule « leçon de

³⁷⁴ C'est une remarque reprise par Charles Victor Langlois, *op.cit.*

³⁷⁵ Circulaire relative à l'agrégation d'histoire et de géographie, 30 janvier 1904.

³⁷⁶ Charles Victor Langlois, *op. cit.*, p. 49.

lycée ». Jusqu'alors, l'épreuve de « leçon de lycée » est la seule qui ait survécu à toutes les réformes, servant de barrière décisive pour assurer l'aptitude générale à l'enseignement des candidats.

4.3.2. Histoire de l'art dans la leçon du concours avant la Première

Guerre mondiale

Sans l'ambition d'énumérer tous les sujets de leçons proposés aux candidats (Annexe 9), nous allons examiner les remarques à propos du résultat des leçons en rapport avec l'art dans des rapports sur les concours historiques avant la Première Guerre mondiale, dans le but d'y dégager quelques spécificités de l'exigence en connaissance d'histoire de l'art, à laquelle les futurs professeurs d'histoire doivent répondre.

Ernest Lavis, président du jury de la session de 1892, donne un commentaire très négatif à l'ensemble des leçons, y compris une leçon sur « Les grands monuments de Rome sous l'Empire ». ³⁷⁷ Si le nombre des sujets de leçon augmente brutalement en 1894, il ne faut pas oublier l'établissement d'un programme d'« histoire de la civilisation et de l'histoire de l'art » en 1891 pour les élèves du moderne. Pierre Foncin, président du jury, rappelle que ces questions ont été « choisi[e]s presque textuellement pour la plupart dans le programme des cours de l'enseignement secondaire classique, et parmi les questions les plus importantes et les plus faciles ». Elles donnent un signe aux futurs candidats que l'attention ne doit plus se borner « à l'histoire politique et aux périodes commandées par l'action et l'influence des hommes célèbres », mais doit s'étendre à « l'histoire religieuse, à celle des institutions, des lettres, des arts, des sciences », traditionnellement estimées inférieures ou accessoires. ³⁷⁸

A l'oral de la session de 1899, le premier sujet d'histoire de l'art contemporaine est introduit. Il s'agit de « L'architecture, la sculpture et la peinture, sous Napoléon I ».

4.3.3. Histoire de l'art dans l'écrit du concours avant la Première Guerre

³⁷⁷ Ernest Lavis, « Rapport », *Revue universitaire*, 1893, tome2, p. 241.

³⁷⁸ Pierre Foncin, *Le concours d'agrégation d'histoire et de géographie en 1894, Rapport à monsieur le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts*, Paris : Colin et Cie, 1894.

mondiale

L'histoire de l'art est introduite à l'écrit du concours en 1896. Le sujet de « grandes époques de l'art gothique en France au Moyen Âge » fait preuve d'un enthousiasme répandu dans le milieu universitaire de l'époque face à cet art national, qui connaît la réhabilitation. Selon Ernest Lavis, président du jury, le sujet était « imprévu » pour la plupart des candidats, mais le résultat est « satisfaisant ». Ce progrès résulte, selon lui, de la restriction du programme mise en vigueur par la réforme de 1894, avant laquelle le programme de caractère universel et vaste menait à mal la préparation des candidats. Le sujet conçu tel quel nous semble moins l'objet d'une décision arbitraire que bien réfléchi, car le président souligne qu'il « a été donné pour rappeler aux étudiants que l'histoire politique n'est pas toute l'histoire ». Par ailleurs, il ne faut pas oublier que le cours complémentaire d'histoire de l'art, professé par Henry Lemonnier dans la Faculté des lettres, a commencé trois ans plus tôt en 1893, ce qui coïncide avec l'année d'entrée de certains candidats du concours. Il va de soi que l'histoire de l'art est intégrée dans le programme d'histoire secondaire en 1891, ce qui a sans doute été un facteur favorable à la mise en œuvre de l'innovation. La présence de sujets d'art au concours n'étant jamais appréciée par les candidats qui s'estimaient d'habitude « mal lotis », Lavis déclare que « dès lors, les candidats se prépareront à une telle éventualité »³⁷⁹

A la session de 1901, le sujet de l'écrit en histoire médiévale est « commerce, industrie, arts dans l'empire byzantin, au temps de Justinien » — un sujet relevant plus précisément de l'histoire de la civilisation. D'après Pierre Foncin, président du jury, beaucoup de candidats étaient « un peu surpris » de cette question dont le jury attendait des dissertations spéciales en trois aspects de la civilisation. Les notes des candidats « sont médiocres dans l'ensemble »,³⁸⁰ ce qui, nous paraît-il, aurait résulté d'une sclérose de la pensée où l'on ignorait l'histoire des manifestations sociales et culturelles.

En 1902, l'écrit du concours embrasse à nouveau l'histoire de l'art : la question des « Arts en Grèce au temps de Périclès » y sont prescrite. Les candidats devaient montrer

³⁷⁹ Marie-Claude Genet-Delacroix, « L'Enseignement supérieur de l'histoire de l'art (1863-1940), *Le personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIX^e et XX^e siècles*, Colloque organisé par l'Institut d'histoire moderne et contemporaine et l'École des hautes études en sciences sociales les 25 et 26 juin 1894, Edition du centre national de la recherche scientifique, 1985, p. 87.

³⁸⁰ Pierre Foncin, « Rapport sur le concours d'agrégation d'histoire et de géographie de 1901 », *Revue universitaire*, 1902, tome1, p. 1-13.

combien ils saisissaient les questions suivantes : « Pourquoi il y eut au V^e siècle une si belle floraison artistique, quels sont les caractères généraux de l'architecture, de la sculpture et de la peinture à cette époque, et en quoi elles reflètent les croyances, les idées, les sentiments des contemporains ». Néanmoins, la plupart des candidats n'ont pas pu traiter la question avec intelligence ; certains l'ont ramenée même à une critique d'art. Par ailleurs, éloignés des arts dans leur vie réelle, ils n'ont soit pas pu s'exprimer avec le vocabulaire propre au domaine de l'art, soit commis des erreurs graves. Ainsi le résultat général n'est-il que médiocre.³⁸¹

4.3.4. Histoire de l'art au concours historique pendant

l'entre-deux-guerres

A partir de 1920, le régime d'agrégation entre dans une phase de stabilité. Jeannie Bauvois-Cauchepin résume ainsi les critiques générales vis-à-vis de l'agrégation d'histoire pendant les années 1920-1930 : « trop d'érudition, une leçon orale qui ennuyait le jury, pas assez de rapports avec les programmes de l'enseignement secondaire, pas de formation pédagogique suffisante des candidats » ; et les critiques les plus violentes proviennent des *Annales*, selon lesquelles, « le concours réservait une place trop grande à l'histoire politique et institutionnelle » ; et dans la pratique, trop de questions hors programme se présentaient au premier oral d'admissibilité, prétendu limité sur les questions tirées des programmes secondaires.³⁸²

Sans entrer dans l'analyse détaillée des sujets de leçon en cette période, nous pouvons dégager des rapports de concours la place que l'histoire de l'art occupe. Les sujets se limitent presque tous à l'histoire classique ou à l'archéologie, sans porter soin au paysage contemporain. En général, les candidats ne s'intéressaient guère à l'histoire de la civilisation ni à l'histoire de l'art, de sorte qu'ils étaient mal préparés aux épreuves en cette matière. A la session de 1925, le sujet d'écrit d'histoire ancienne est « La Crète préhellénique ». Charles Diehl, le président du Jury conclut en 1926 à une défaillance remarquable en matière d'arguments artistiques. Il dit : « La civilisation minoenne étant

³⁸¹ Pierre Foncin, « Rapport sur le concours d'agrégation d'histoire et de géographie de 1902 », *Revue universitaire*, 1903, tome1, p. 217-228.

³⁸² Jeannie Bauvois-Cauchepin, *Enseignement de l'histoire et mythologie nationale*, Bern : Peter Lang, 2002, p. 64.

connue presque uniquement par des documents figurés, il fallait avoir considéré et retenu l'image des objets découverts, les décrire, et aussi faire preuve d'un certain goût pour des œuvres d'un art raffiné. Je n'ai guère noté qu'une seule copie où fût analysé et senti le caractère de ce que le candidat appelait "une civilisation charmante". Le vocabulaire artistique de la plupart des copies est indigent»³⁸³. De même pour Victor-Lucien Tapié, membre du jury de la session de 1937, il évoque : en histoire moderne, « l'histoire économique, sociale, religieuse, l'histoire des idées tiennent une large place », « ceux d'histoire de l'art, poursuit-il, sont assez souvent redoutés par les candidats ». Il souligne l'importance de ces histoires autres que la guerre, la politique et l'institution en disant : « les élèves sont très facilement attirés par les questions de civilisation, de mœurs et d'art, voire de courants d'idées et [...] il y a moyen de les intéresser en leur donnant sur elles un enseignement concret, précis, vivant »³⁸⁴.

Par ailleurs, une indifférence par rapport à l'histoire médiévale est aussi remarquée. L'auteur du rapport de la session de 1926 déplore : « il est visible que les sujets d'histoire du Moyen Âge déconcertent plus que d'autres les candidats, que presque tous manquent, pour de telles questions, de la culture historique générale indispensable, qu'ils n'ont aucune idée des hommes et des choses du Moyen Âge. Il y a là, dans la préparation des candidats, une très grave lacune »³⁸⁵.

4.4. Histoire de l'art dans l'agrégation féminine d'histoire

4.4.1. Institution de l'agrégation féminine

Comme nous l'avons déjà mentionné, la loi du 26 juillet 1881 crée l'école normale de Sèvres pour la formation du corps enseignant féminin. La formation y dure en principe trois années, équivalentes à la durée à l'école normale supérieure, et prépare les élèves à deux types de diplôme pour le professorat à l'école secondaire. Le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles, institué en 1882 permet d'être nommée chargée de cours dans les lycées ou professeur dans les collèges communaux de jeunes

³⁸³ Charles Diehl, « Rapport sur le concours de l'agrégation d'histoire et de géographie (session de 1925) », *Revue universitaire*, 1926, p. 390.

³⁸⁴ Georges Pagès, « Rapport sur le concours de l'agrégation d'histoire et de géographie (session de 1937) », *Revue universitaire*, n° 47, 1938, p. 216-217.

³⁸⁵ « Rapport », *Revue universitaire*, 1927, p. 396.

filles. Il comprend trois ordres : lettres, sciences et langues vivantes. Les épreuves d'histoire font partie des épreuves des lettres. Le certificat d'aptitude pour l'enseignement du dessin, que nous avons traité, et le certificat d'aptitude pour l'enseignement de la gymnastique viennent à compléter ce dispositif. Pour être nommé professeur d'histoire au lycée féminin, il faut en principe passer le concours d'agrégation féminine. Celui-ci est né dans les contestations de membres du Conseil supérieur de l'Instruction publique. Michel Bréal est parmi ceux qui n'ont pas confiance en la capacité des femmes dans les enseignements élevés. « Il ne croit pas, dit le procès-verbal, que les femmes puissent devenir capable de donner le haut enseignement de l'histoire, de la littérature ; le concours des hommes restera nécessaire ; l'expérience constate que pour cet enseignement élevé les femmes sont insuffisantes »³⁸⁶. Instituée finalement en 1883, l'agrégation féminine comprend deux ordres : celui des lettres et celui des sciences. Les épreuves d'histoire sont comprises dans le premier ordre. Mais la question de spécialisation du concours d'agrégation est soulevée par le conseil des professeurs de l'école de Sèvres aussitôt que celui-ci est inauguré. Faut-il subdiviser, à l'image de l'agrégation masculine, l'agrégation féminine de lettres avec d'un côté littérature et grammaire, et de l'autre histoire et géographie ? Le conseil affirme que « la spécialité des connaissances, attestée par des épreuves spéciales, peut seul assurer la valeur du personnel et procurer à chaque enseignement particulier les meilleures garanties »³⁸⁷, alors que le Conseil supérieur de l'Instruction publique repousse la proposition à sa session de décembre 1883 pour maintenir une seule agrégation de lettres. Il rappelle le risque de contrevenir à l'esprit de distinction entre les deux régimes scolaires³⁸⁸. Il suit alors de ce désaccord une sorte de tension permanente entre l'Université et l'Administration. La première a plus de soin au perfectionnement de la transmission scientifique du savoir ou savoir-faire qu'aux contraintes politiques ou sociales, alors que la seconde se donne le devoir de stabiliser le système établi en maintenant autant que possible des principes conventionnels. La polyvalence qu'on attend du professeur femme, si favorable à l'« unité » soulignée de

³⁸⁶ Le procès-verbal est cité par André Chervel, *Histoire de l'Agrégation, contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Institut national de recherche pédagogique, Editions Kimé, 1993, p. 167.

³⁸⁷ Antoine Villemot, *Etude sur l'organisation, le fonctionnement et les progrès de l'enseignement secondaire des jeunes filles en France, de 1879 à 1887*, Paris : Imprimerie et librairie administrative et classiques, Paul Dupont, 1887, p. 123.

³⁸⁸ Voir le rapport lu par Eugène Manuel au Conseil supérieur, au nom de la Commission de l'enseignement secondaire des jeunes filles dans la session de décembre 1883.

l'Administration qu'elle paraisse, peut aussi suggérer l'acquisition de savoirs superficiels. Ainsi n'est-il point surprenant qu'au cours de la première décennie du concours d'agrégation féminine, les critiques sur l'assimilation faible des sujets des épreuves, formulées par le jury, ne cessent d'être exprimées. L'histoire de l'art comme facette particulière de l'évolution historique, bien que plus riche au programme d'histoire de l'enseignement féminin qu'au l'enseignement masculin, est presque exclue des épreuves du concours, au profit des connaissances dites « essentielles » ou « majeures », telles les faits politiques et guerriers. Il faut attendre l'année 1894 pour que l'agrégation féminine des lettres se subdivise en deux sections : celle de littérature, et celle d'histoire et de géographie.

4.4.2. Histoire de l'art dans l'épreuve orale du concours de l'agrégation féminine d'histoire à partir de 1894

A partir de la spécialisation de l'agrégation féminine d'histoire et de géographie en 1894, la fréquence des questions en art aux épreuves s'intensifie. Dans la plupart des cas, celles-ci s'inscrivent à l'épreuve orale, non à l'épreuve écrite. Ne cherchant pas à énumérer toutes les questions pertinentes, nous allons donner quelques exemples et faire connaître l'évolution de la place qu'elles occupent dans la concurrence avec les autres questions relevant de l'histoire générale.

A la session de 1895, la première cession après la réforme de spécialisation, un des sujets de la leçon d'histoire est « La Renaissance en Italie ». Le rapport publié l'année suivante rend compte de l'évaluation du jury.³⁸⁹ Sans évoquer aucune candidate en particulier, le rapport affirme que : « pour revenir à la Renaissance, des noms comme ceux de Donatello et de Mantegna doivent prendre place dans une histoire, même très simple, de l'art italien ; ils remplaceront avantageusement le presque légendaire Cimabué et son anecdote toujours citée », d'où nous apercevons le problème de la mémorisation mécanique chez certaines candidates. De plus, il rappelle ce que l'enseignement de l'histoire doit avoir pour but, confirmé maintes fois dans les instructions officielles de tout

³⁸⁹ Claude Perroud (historien et recteur de l'Académie de Toulouse), « Rapport sur le concours de l'agrégation de l'enseignement secondaire des jeunes filles (lettres) de 1895 », *Revue universitaire*, février, 1896, p. 109-120.

ordre : les idées sont plus privilégiées que les faits, les civilisations que les guerres. A l'épreuve orale du concours de la section historique de 1900, se trouve parmi les sept questions celle de « Conflit des idées en littérature et en art pendant la Restauration ». Une réponse à titre d'exemple est proposée dans la revue *L'Enseignement secondaire des jeunes filles* de l'année suivante, où l'auteur met en parallèle d'un côté, le « Vœu de Louis XII » d'Ingres et le « Sardanapale » de Delacroix, et de l'autre, les « Méditations » de Lamartine³⁹⁰. L'exigence ne semble pas inférieure à celle à l'épreuve masculine, car la question demande un esprit de critique élevé.

La considération pour l'histoire de l'art se fait plus visible en 1901 : la question de l'épreuve écrite de la section historique du concours est une question d'histoire de l'art proprement dite : « Architecture, sculpture, peinture à Florence, aux XIV^e et XV^e siècle ». Dans cette continuité, pour la session de 1902, l'épreuve écrite a pour sujet « Le tableau de Paris au milieu du XIII^e siècle », supposé représenté par trois aspects : « l'art gothique avec Notre-Dame et la Sainte-Chapelle, la vie intellectuelle avec l'Université, la vie économique avec les métiers ». Sur la première partie, le résultat général rendu public du rapport du jury est que : « bien peu d'aspirantes ont échappé à la tentation d'étudier l'origine et la technique de l'art gothique ; pour cette partie beaucoup de digressions et de hors-d'œuvre ». Quoiqu'elles aient pu mieux cerner le sujet aux deuxième et troisième parties, la précision nécessaire comme l'originalité personnelle ne sont, dans l'ensemble, que très rares. Mais le jury félicite quand même « un progrès sensible sur l'année dernière ». Quant à l'oral, les questions ne sont pas dévoilées au rapport, seul reste la remarque selon laquelle le résultat général n'est pas mauvais, mais sans éclat ni originalité.³⁹¹

4.4.3. Histoire de l'art dans les concours de l'agrégation féminine à partir de 1921

La réforme de l'agrégation féminine en 1919-1920 commence par une proposition de la création de l'agrégation de philosophie féminine, à l'image de l'agrégation masculine,

³⁹⁰ « Examens », revue de *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, 1901, p. 80.

³⁹¹ Raymond Thamin, « Rapport sur le concours d'agrégation des jeunes filles (lettres) de l'année 1902 », *Revue universitaire*, tome I, p. 22-23.

suivie de son rejet immédiat. Il faut que le sens de la réforme change, c'est-à-dire, non calquer à la lettre les dispositions pour l'agrégation masculine, mais « adapter les agrégations féminines existantes à l'éventail nouveau des connaissances que [doivent] aborder les futures bachelières », selon Françoise Mayeur.³⁹² En 1919, Georges Pagès et Louis Gallouédec, tous les deux inspecteurs généraux, persuadés par quelques anciennes élèves de l'école de Sèvres³⁹³, demandent au Conseil supérieur et le ministre Lafferre de créer une « agrégation de jeunes filles, section historique ». La proposition acceptée, l'arrêté du 10 janvier 1920 relatif à l'agrégation de l'enseignement secondaire des jeunes filles, institue le concours de l'agrégation féminine d'histoire. Cette institution, malgré tant de tentatives pour l'aligner sur son homologue masculin, ne disparaît qu'après 1969.³⁹⁴ Celui-ci est composé d'un écrit et d'un oral. A l'écrit, une composition d'histoire ancienne ou médiévale, une composition d'histoire moderne ou contemporaine, une composition de géographie, une explication d'auteur latin ou de langue étrangère. A l'oral, outre une leçon d'histoire et une leçon de géographie, les réformateurs introduisent une leçon de 30 minutes à la suite d'une préparation de 3 heures, sur un sujet tiré de l'« histoire de l'art », prévue pour le concours de 1921.³⁹⁵ Son coefficient est fixé à 3 points, par rapport à 4 points pour la leçon d'histoire dans la même épreuve orale.³⁹⁶ Cette innovation semble née d'une motion improvisée à une séance du Conseil supérieur³⁹⁷ et son motif reste encore peu clair. Certains contemporains la prennent pour l'étape initiale du projet de l'assimilation des agrégations féminines et masculines³⁹⁸; d'autres affirment que son intérêt réside dans son rôle joué dans la compensation de l'étude de culture classique qui manque aux candidates sorties de l'enseignement non classique³⁹⁹. Nous sommes pourtant

³⁹² Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques 1977, p. 431. Il faut quand même retenir le fait que la présence des questions d'histoire de l'art est une originalité traditionnelle de l'agrégation féminine. La mesure législative à la stabiliser, nous apparaît-il plutôt comme un résultat assez mûr, loin d'être surprenant.

³⁹³ Paul Gerbod, « Historiens et géographes dans l'enseignement public depuis 1880 », communication du colloque *Cent ans de l'enseignement de l'histoire, 1881-1981*, R.H.M.C/ C.N.R.S, n. hors-série, 1894 p. 114.

³⁹⁴ Nous pouvons trouver à la revue *L'information d'histoire de l'art*, la publication régulière des bibliographies pour la préparation de l'épreuve d'histoire de l'art des candidates. Celle de 1966, par exemple, a trait à « l'art hellénistique des IIIe et IIe siècles av. J.-C. » Voir *L'Information d'histoire de l'art*, onzième année, 1966, p. 37.

³⁹⁵ *Revue de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, 1921, premier semestre, p. 81-82.

³⁹⁶ Arrêté fixant les coefficients et maxima à attribuer aux épreuves des divers concours de l'enseignement secondaire en 1921, *idem*, p. 187.

³⁹⁷ « L'histoire de l'art à l'agrégation féminine », *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie*, avril 1923, n° 35, p. 10.

³⁹⁸ Loukia Efthymiou, « Le genre des concours », *Coéducation et mixité*, Presses Universitaires du Mirail, 2003, 18/2003, p. 102.

³⁹⁹ Olivier Dumoulin, « Archives au féminin, histoire au masculin, les historiennes professionnelles en France, 1920-1965 », *L'Histoire sans les femmes est-elle possible ?*, Colloque organisé par Anne-Marie Sohn, Françoise

tentés de croire qu'elle est venue à répondre aux besoins pédagogiques d'un enseignement distingué de l'enseignement au lycée de garçons. Nous savons déjà, à partir de l'inscription de l'histoire de l'art aux programmes féminins en 1882, que celle-ci devient peu à peu un des fleurons de l'instruction féminine, à travers, soit le cours spécial, soit le privilège accordé à l'enseignement de l'histoire de la civilisation à dominance culturelle et artistique. D'autant plus qu'à l'école de Sèvres, un cours spécial en histoire de l'art a été créé en 1904, confié à Georges Franck, puis Léon Rosenthal en 1910 ; au cours d'histoire générale, des professeurs, comme Régis Jallifier et Henri Lemonnier, n'ont jamais ignoré les questions d'art — le premier en a abordé de plus en plus à partir du début des années 1900, et le second a déplacé ses conférences sur la méthode de recherche en histoire de l'art à la Sorbonne pour les sévériennes à la même époque. A noter, en surplus, que des professeurs de l'école de Sèvres ont pris part dans la préparation des questions aux concours féminins. Cela peut suggérer que le personnel de Sèvres serait à même à maintenir la tradition pédagogique par le biais du contrôle aux épreuves du concours. Ainsi cette innovation a-t-elle sans doute pour objectif de stabiliser et valoriser une spécialité qui singularise les professeurs d'histoire femmes. Il n'est pas inutile de reprendre la remarque de Jeannie Bauvois-Cauchepin, notre contemporaine, qui va dans le même sens que la nôtre, bien que plus nuancée : « Le remplacement de la composition de morale, spécifique de l'agrégation féminine, par l'épreuve d'histoire de l'art, en 1921, n'allait pas dans le sens de l'émancipation féminine et de l'égalisation des concours mais illustre l'enfermement d'une culture féminine supposée plus raffinée, la représentation d'une aptitude plus féminine à comprendre le *Beau*, le confinement de l'intelligence féminine dans l'inessentiel, les choses sérieuses (l'histoire politique) étant réservées aux hommes. »⁴⁰⁰

Face à cette innovation, tout le monde n'est pas content. Pour des membres masculins de la Société des professeurs d'histoire et de géographie en particulier, cette mesure semble bien fâcheuse. En 1923, deux ans après sa mise en vigueur, le bulletin de la Société publie un article intitulé « L'Histoire de l'art à l'agrégation féminine »⁴⁰¹ où l'auteur en démontre les défaillances. La première interrogation est : si un enseignement

Thélamon, Rouen : 27-29 novembre 1997, Edition Perrin, P. 352.

⁴⁰⁰ Jeannie Bauvois-Cauchepin, *Enseignement de l'histoire et mythologie nationale*, Bern : Peter Lang, 2002, p. 63-64.

⁴⁰¹ « L'Histoire de l'art à l'agrégation féminine », *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie*, avril 1923, n°35, p. 10-12.

n'est pas bien institué, c'est-à-dire, sans horaire ni statut indépendant, comment lui conférer une place spéciale dans l'épreuve professionnelle qu'est l'agrégation ? A laquelle succède une affirmation plus provocatrice : les sujets inscrits au programme risquent, selon l'auteur, de faire dévier le sens de l'agrégation, parce que, en premier lieu, il faut que le programme soit « très large, ne portant que sur des questions importantes et faciles à étudier, embrassant de longues périodes », de sorte à rester dans le fil droit de la « culture générale ». Il est pourtant évident qu'il n'en est pas le cas pour le programme promulgué : il se compose de questions restreintes, précises, tirées des notions générales. La question de « l'œuvre de Michel-Ange » au programme de 1923, par exemple, est mise en cause par l'auteur, qui demande : « Le soin que l'on a mis à formuler "l'œuvre de Michel-Ange", n'avertit-il pas qu'on ne doit considérer que les œuvres en elles-mêmes, en laissant tomber tout ce que le sujet comporte de réalité historique, biographie de l'artiste, temps et milieu où il a vécu ? » Il poursuit en affirmant que le programme d'histoire implique plus de contenu artistique, — à titre d'exemple, l'étude de la « France capétienne » implique l'étude des cathédrales — que le programme d'histoire de l'art. Pour lui, et peut-être aussi pour ses collègues, le programme d'histoire de l'art se fait de côté, replié dans l'univers artistique, rompu de sa relation avec son contexte historique. Cela va à l'encontre de la modalité convenue du traitement des questions d'art au concours, en vertu de laquelle elles se placent au milieu des questions d'histoire générale, et n'exigent pas de connaissances de détail. Nous remarquons alors, là-dedans, un soin à l'égard de l'unité des programmes. Au surplus, selon l'auteur, parce que le jury peut imposer à sa guise quelques reproductions des œuvres d'art aux candidates pour leur en demander les interprétations, cette méthode risque, en théorie, de spécialiser les questions, et en pratique, de rendre perplexes celles qui ne s'y sont pas préparées à dessein. La conclusion que l'auteur fait, — « il ne s'agit pas [...] d'esthétique ou de critique d'art, en quoi n'importe qui se juge compétent, mais d'histoire de l'art, qui exige la culture et l'esprit critique d'un historien » — nous semble-t-il, à la fois implique une tendance où les critères et la méthode de l'histoire ne sont plus appropriés pour l'histoire de l'art, devenue de plus en plus autonome et indépendante, et prophétise en quelque sorte la disparition de ce programme spécial du concours d'histoire. Or où se mettra-t-elle, si l'histoire n'est plus son abri légitime ? Cette question continue à provoquer

des controverses chez nos contemporains.

En 1923, l'oral connaît des modifications. Le nombre des leçons, concernant histoire, géographie, et histoire de l'art, est à quatre — « leçon d'histoire ancienne et d'histoire du Moyen Âge », « leçon d'histoire ancienne et contemporaine », « leçon de géographie », et « leçon sur l'histoire de l'art ». Pour bien préparer les élèves, l'école de Sèvres confie chaque leçon à un professeur. Ainsi l'histoire de l'art est-elle reprise par Réau à la suite de Rosenthal en 1924.

4.4.4. Rapports sur les résultats de l'épreuve d'histoire de l'art

A partir de la réforme de l'agrégation féminine de 1920, Louis Gallouédec est chargé de la présidence du jury à long terme, même après sa retraite en 1933. Il rend compte régulièrement du résultat du concours sous forme de rapport, où les pages traitant la leçon d'histoire de l'art sont l'extrait ou la copie totale du rapport de Louis Hourticq, juge de cette épreuve, annexées des sujets de leçons que les candidates ont tirés au sort (Annexe 10). Sans analyser tous les commentaires sur les sujets faits par Hourticq, nous allons en retirer quelques observations générales sur ce que le jury attendait de cette leçon aussi que la qualité générale que les candidates manifestent en cette matière.

Premièrement, Hourticq insiste pour que l'histoire de l'art se distingue d'un côté de l'histoire et de l'autre de l'esthétique, en vue d'éclairer le but et la méthode, spécifiques de l'enseignement de la première matière. Par rapport à l'histoire, il affirme que : « si les œuvres d'art étaient seulement des témoignages comme les autres, il n'y aurait nulle raison de leur faire un sort et de les étudier à part » ; parallèlement, il signale le risque de se livrer à l'admiration pure en disant : « mais ce serait aussi bien mal comprendre ce qu'elles nous disent que de les juger au nom d'une esthétique abstraite et de ne pas en extraire l'humanité dont elles sont imprégnées ». L'objectif qu'il assigne aux travaux des historiens autant que des professeurs d'histoire, au moment où ils traitent l'histoire de l'art ou les œuvres d'art, est d'aider à la connaissance et à l'intelligence de la vie d'autrefois à partir de l'interprétation des œuvres d'art en elles-mêmes.⁴⁰² Ces propos témoignent de sa position scientifique à l'égard de l'histoire de l'art, manifestée aussi dans ses discours ou

⁴⁰² Louis Gallouédec, « Rapport sur le concours de l'agrégation des jeunes filles. Section historique (session de 1935) », *Revue universitaire*, 1936, p. 280 -305.

autres publications. Nous l'avons en fait déjà abordée dans le chapitre sur la discipline d'histoire de l'art et nous pouvons la percevoir dans le chapitre plus loin, où son ouvrage en témoignera. De surplus, il justifie en ce même sens, à maintes reprises, l'ampleur du programme de l'épreuve en cette matière⁴⁰³. Il rappelle dans son rapport sur la session de 1930 que : « c'est justement pour mieux faire comprendre aux candidates qu'on ne leur demande pas une préparation érudite. On ne serait en droit d'exiger des connaissances historiques approfondies que si on leur proposait des questions restreintes. Les sujets qu'elles sont appelées à traiter présentent toujours un caractère de généralité afin de leur laisser une certaine liberté dans la manière de le traiter [...] c'est une méthode plus utile de se préparer à cette épreuve par une analyse des chefs-d'œuvre de l'art que par un dépouillement de gros livres d'histoire. C'est aussi un meilleur moyen d'entrer au cœur même de l'art et d'y trouver ce qui doit servir à la formation des esprits »⁴⁰⁴ ; il reprend ce principe dans son rapport sur la session de 1934 en disant : « si le programme était plus restreint, le caractère de l'épreuve ne manquerait pas d'en être transformé ; les étudiants seraient amenés à s'engager dans les problèmes de l'histoire de l'art, ce qui serait sans grand inconvénient, mais ils conserveraient ensuite dans l'enseignement secondaire cette méthode érudite et critique, ce qui serait plus grave. L'histoire de l'art ne doit pas calquer les habitudes de l'histoire politique »⁴⁰⁵. De là nous apercevons un rejet implicite de l'intervention des agrégés ou licenciés d'histoire, formés par les méthodes historiques traditionnelles. Il semble espérer, d'après nous, l'amélioration de la formation des professeurs femmes, qui sont, en quelques sorte, éloignées des codes universitaires, pour renforcer cet enseignement à l'école.

Un autre point de vue instructif d'Hourticq qu'il répète porte sur la manière dont les candidates utilisent les documents photographiques pendant la leçon. Il souligne que : « ces documents, si incomplets qu'ils puissent paraître, doivent servir constamment de points d'appuis. Ils ne sont pas là comme aide-mémoire : c'est à ces images que doivent se

⁴⁰³ Par exemple, Le programme pour la session de 1926 comprend « L'art grec, des origines à Phidias inclusivement », « L'art français aux XVIII^e siècles (1610-1820) », « L'art en Angleterre aux XVIII et XIX siècles ». Voir *Concours de l'enseignement secondaire des jeunes filles. Certificats d'aptitude, Ecole normale de Sèvres, Agrégation. Programme des matières. Année 1926*, Paris : Librairie Vuibert, 1925.

⁴⁰⁴ Louis Gallouédec, « Rapport sur le concours de l'agrégation des jeunes filles. Section historique (session de 1930) », *Revue universitaire*, mai 1931, p. 385-397.

⁴⁰⁵ Louis Gallouédec, « Rapport sur le concours de l'agrégation des jeunes filles. Section historique (session de 1934) », *Revue universitaire*, avril 1935, p.289

rapporter toutes les affirmations ; elles ne sont pas seulement des preuves, elles sont la matière même de l'analyse »⁴⁰⁶.

Dans les quelques premières années après la réforme de 1920, le résultat s'avère plus médiocre que brillant. Pour la session de 1922, la remarque du président du jury est très brève : il est aussi décevant que l'année précédente.⁴⁰⁷ Mais avec le passage du temps, la situation semble s'améliorer. Dans le rapport sur la session de 1930, le président du jury affirme une progression de la qualité des candidates à l'épreuve de cet examen au cours d'une dizaine d'années et Louis Hourticq déclare un résultat, en général, satisfaisant, même s'il déplore comme toujours plusieurs lacunes chez les candidates. Pour la session de 1933⁴⁰⁸, selon le constat d'Hourticq, il n'y a pas de leçon particulièrement brillante, mais la plupart des candidates sont dans la moyenne. Quels sont alors ses critères de jugement ? A travers ces leçons exemplaires proposées dans les rapports, nous avons l'impression que ceux-ci ne sont pas faciles à satisfaire. Par exemple, pour traiter « Le monde préhellénique d'après les découvertes de Mycènes et de la Crète », il faut « une curiosité débordant du domaine de la stricte archéologie », qui cherche à se rattacher aux poèmes de l'*Iliade* et de l'*Odyssée* ; pour traiter la question de « La société française à la fin du Moyen Âge d'après les monuments de l'art », considérée comme exemple où l'histoire de l'art peut apporter de l'aide à la compréhension de l'histoire politique et sociale, il faut faire l'explication à l'appui de documents — tombeaux, miniatures, etc. — pour mettre sous les yeux les différentes classes de la société. Ainsi serait-il bon de parler des miniatures des *Très Riches Heures du duc de Berry*.⁴⁰⁹

En 1935, à l'écrit, l'explication du latin ou des langues vivantes est supprimé. S'agissant des leçons d'histoire de l'art, le nombre de sujets est fortement diminué par rapport aux années précédentes et ils sont presque tous repris d'épreuves précédentes.⁴¹⁰ Cette modification a-t-elle pour but de faciliter la préparation des candidates ? Il faut le vérifier.

⁴⁰⁶ Louis Gallouédec, « Rapport sur le concours de l'agrégation des jeunes filles. Section historique (session de 1930) », *Revue universitaire*, mai 1931, p. 385-397.

⁴⁰⁷ Rapport de concours de l'agrégation féminine (section historique) de l'année 1922, *Bulletin de la société des professeurs d'histoire et de géographie*, novembre 1923, p. 19.

⁴⁰⁸ Louis Gallouédec, « Rapport sur le concours de l'agrégation des jeunes filles. Section historique (session de 1933) », *Revue universitaire*, 1934, p. 193-205.

⁴⁰⁹ *Idem*.

⁴¹⁰ Louis Gallouédec, « Rapport sur le concours de l'agrégation des jeunes filles. Section historique (session de 1935) », *Revue universitaire*, 1936, p. 280 -305.

4.4.5. Histoire de l'art dans le projet de la fusion des deux agrégations d'histoire

A partir de 1924, la réforme de l'alignement des régimes scolaires masculins et féminins ne cesse de provoquer des revendications sur l'identification des deux agrégations d'histoire distinctes, qui se formulent au sein du Conseil supérieur de l'Instruction publique. Durant une session de janvier 1927, sous l'impulsion d'Henri Busson, un vœu, signé de nombreux membres, que l'assimilation des deux agrégations soit réalisée le plus tôt possible (estimé réalisable en 1929), est remis au Conseil. Le principe est adopté à l'unanimité : « il n'est exigé pour l'agrégation masculine d'histoire aucune connaissance générale qui ne soit également exigée pour l'agrégation féminine »⁴¹¹. De même, puisqu'il est convenu qu'il n'y a pas de différence en « connaissance générale » exigée entre les deux types de candidats, la particularité de l'agrégation féminine d'histoire n'a plus lieu d'exister. Le projet restant admis en théorie, l'initiative est prise ailleurs. L'arrêté du 17 mars 1924 déclare que « les femmes sont admises à se présenter à toutes les agrégations et à tous les certificats réservés autrefois aux hommes ». Mais pour la plupart des élèves sorties de l'école de Sèvres, puisqu'elles ne sont pas licenciées, elles n'ont pas le droit de « concurrencer » les garçons dans les concours d'agrégation. Il faut attendre la réforme de 1927, d'envergure plus étendue, dirigée par le nouveau ministre Edouard Herriot et son ami fidèle, Francisque Vial, nommé directeur de l'enseignement secondaire en 1924, pour que certains concours soient ouverts aux candidates sans la licence, tels que celui de l'agrégation de philosophie, ou de sciences naturelles.

Revenons au projet de la fusion des agrégations d'histoire. Une sorte d'attachement au fleuron de l'agrégation féminine, à savoir l'histoire de l'art, se manifestent à la fois chez les agrégées et dans le Conseil supérieur. Au 22 mars 1936, une assemblée de la Société des agrégées se tient pour remettre en examen les questions de l'assimilation de l'enseignement féminin à l'enseignement masculin, de la réforme de l'école de Sèvres et des modifications du programme des agrégations en vue de l'assimilation. Cette dernière question est d'abord mise en discussion. Le rapporteur rend compte des solutions

⁴¹¹ « La session du conseil supérieur de l'Instruction publique (19-21 janvier 1927) », *Revue universitaire*, 1927, p. 139, note 1.

proposées par le Conseil supérieur vis-à-vis de l'agrégation féminine d'histoire et de géographie : pour l'assimilation des épreuves écrites, on a demandé un nombre égal de compositions et de même durée ; à l'oral, l'interrogation de langues vivantes ou mortes pour l'agrégation féminine d'histoire et de géographie serait supprimée ; étant donné que des divergences se sont produites sur l'interrogation d'histoire de l'art, celle-ci pourrait continuellement s'imposer aux candidates.⁴¹²

Le projet de l'assimilation des deux types d'agrégation ne se met en œuvre qu'en 1938, et se voit réalisé partiellement : sur la grammaire, les langues vivantes, la philosophie et les sciences naturelles. L'histoire de l'art est arrachée au concours de l'agrégation féminine, mais la mesure n'entre pas en application à cause de l'interruption de la Grande Guerre. A la sortie de la terreur de la guerre, les questions d'art s'inscrivent bientôt au concours de l'agrégation féminine d'histoire. Par exemple, le programme pour la session de 1947 comprend les thèmes suivants : « L'art de Rome et de l'Empire romain. L'art romain : architecture, sculpture, peinture. L'art italien au XVI^e siècle. La peinture française au XIX^e siècle et au début du XX^e (de David à la réaction contre l'impressionnisme) »⁴¹³, ce qui montre la volonté de l'Administration de maintenir la tradition spéciale qui fait valoir la compétence des professeurs d'histoire femmes. La réforme de fusion ne s'arrête pourtant pas là, elle connaît continuellement des avancées comme des reculs, des hésitations comme des contestations. Il faut attendre 1970 pour que l'agrégation féminine d'histoire soit supprimée.

Oliver Dumoulin décrit dans sa recherche, sur les premières générations d'historiennes ou professeurs d'histoire femmes au XX^e siècle en France, leur préférence pour l'histoire de l'art comme « alliance privilégiée ». Selon lui, le motif initial de l'introduction de l'histoire de l'art aux épreuves du concours, qui consistait à compléter la lacune en culture classique, amène des juges à finir par « aimer leur “beau petit concours” ». « Ainsi l'épreuve d'histoire de l'art est défendue à tout prix par le spécialiste que jamais l'agrégation masculine n'invite, et par la femme du jury qui semble se conformer aux archétypes patriarcaux de la femme, plus qu'aucun des membres mâles du jury. » » L'auteur étend même ses observations au-delà du régime d'agrégation jusqu'à la physionomie des

⁴¹² « Bulletin de l'Enseignement secondaire des jeunes filles », Revue universitaire, 1936, p. 345.

⁴¹³ *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public*, novembre 1946, n° 108, p. 31.

enseignantes d'histoire dans les facultés en 1965 et à la répartition des thèmes spécifiques des thèses dont les auteurs sont femmes. Il en conclue que l'attribution des historiennes à l'histoire de l'art reste toujours considérable. L'interrogation que l'auteur nous laisse mérite évidemment des réflexions : cette sorte d' « alliance privilégiée » de la femme et de l'histoire de l'art aurait-elle résulté de la « pesanteur sociale » face à laquelle les femmes sont impuissantes, ou de l' « effet de représentation », attendu par les femmes d'elles-mêmes ?⁴¹⁴

⁴¹⁴ Voir Olivier Dumoulin, *op.cit.*, p. 354-355.

Chapitre V Histoire de l'art réformée en 1925

Un nouvel enseignement appelé « explication des chefs-d'œuvre de l'art » (ou Art tout court) est inscrit au programme du lycée par le décret du 3 juin 1925, selon lequel cet enseignement sera mis en œuvre à partir du 1^{er} octobre 1926. Celui-ci sera composé de 12 conférences, obligatoires pour les classes de 3^{ème} A et B, et 2^{nde} et 1^{ère} B, facultatives pour 2^{nde} et 1^{ère} A et A', couvrant l'histoire de l'art depuis la « Renaissance » jusqu'à « l'art du XIXe siècle ». L'art de l'histoire antique, laissée de côté, est recommandé d'être enseigné pendant les cours d'histoire ou aux heures d' « exercices pratiques » de la classe de 6^e et 5^e, de même que l'art du Moyen Age sera enseigné, dans les mêmes conditions, en classe de 4^e.⁴¹⁵ La caractéristique la plus impressionnante de ce nouvel enseignement est le statut autonome et indépendant que les réformateurs lui assignent, ce qui signifie qu'en théorie, il est émancipé de la tutelle de l'enseignement de l'histoire. C'est le point où gît une vive controverse, notamment entre les réformateurs et la communauté des professeurs d'histoire, d'autant plus que si la dimension historique est incontournable dans l'étude de l'art, le programme veut qu' « on l'abord[e] directement, pour lui-même », en ne faisant intervenir l'histoire que pour « situer rapidement les œuvres dans leur milieu ».⁴¹⁶

5.1. Contexte et paysage intellectuel de la réforme de 1925

5.1.1. Art : rôle dans la vie des bourgeois et dans l'éducation civique

En 1912, Gaston Guénioux, militant pour la réforme de l'enseignement de dessin de 1909, rend compte au public de dispositifs mis en œuvre depuis « une vingtaine d'années, pour influencer et élever le goût public » en France, dans la revue fondée par lui-même : « l'action des Universités populaires, des revues d'art, d'importants groupements : Art pour tous, Art et Science, Société populaire des Beaux-Arts, Ecole de Nancy, Art à l'Ecole, Union provinciale des Arts décoratifs, et enfin la création de chaires d'histoire de l'art dans les Facultés et dans quelques lycées ».⁴¹⁷ Tous les dispositifs fonctionnent pour que l'art

⁴¹⁵ Nous avons traité l'histoire de l'art dans les « exercices pratiques » dans le chapitre à propos de l'enseignement de l'histoire.

⁴¹⁶ E. Jolibois (Proviseur du Lycée de Mâchon), « L'enseignement artistique, un essai d'organisation pratique », *Revue universitaire*, 1926, p. 108.

⁴¹⁷ Gaston Guénioux, « Sur la diffusion des idées d'art et sur l'éducation artistique », *Notes sur les arts*, janvier 1912, numéro 4, p. 51-57.

devienne partie de la vie quotidienne de la bourgeoisie (encore loin d'être à la portée de toute la population), et puisse en même temps s'intégrer à la « culture générale », caractère intellectuel propre à cette sphère sociale.

Au 31 décembre 1913, une loi relative aux monuments historiques de France, constituant « la clé de voute [du] droit de protection du patrimoine pendant la totalité du XXe siècle »⁴¹⁸ est promulguée. Non établie par hasard ou d'un seul coup, elle est celle qui synthétise les lois relatives antérieures, dont celle du 30 mars 1887 ayant déjà pour but la conservation des « monuments historiques » couvrant autant les édifices que les objets d'art. Elle est précédée de trois lois importantes récentes : la loi du 9 décembre 1905 qui a proclamé la séparation de l'Eglise et de l'Etat, et les lois du 2 janvier et du 28 mars 1907 qui sont parvenues à intégrer les monuments religieux à la propriété publique. Le château de Versailles et le palais du Luxembourg, par exemple, sont inclus à l'inventaire. Ici, le mot « monument » « ne doit pas être pris au sens d'édifice mais signifie « œuvre destinées à perpétuer le souvenir », de quelque nature qu'elle soit »⁴¹⁹, ou selon l'explication de Théodore Reinach, rapporteur de la commission chargé de l'examen du projet de loi, il désigne « toute œuvre ancienne, et par conséquent, le terme « monument historique » s'applique à tout objet d'art d'un intérêt historique, quelles qu'en soient les dimensions »⁴²⁰. Parmi tant de « monuments historiques », « le problème des objets mobiliers est le plus délicat, car c'est là qu'on se heurte le plus directement au principe juridique de la propriété privée »⁴²¹. Il faut donc attendre la loi du 10 juillet 1914 pour que le problème soit résolu : les objets d'art historiques, qu'ils soient publics ou privés, comme les monuments historiques au sens étroit, sont en principe tous sous la protection ou le contrôle de l'Etat.⁴²² Pour corollaire, ces « monuments » sont chargés d'une fonction pédagogique, historique et artistique à la fois, dont les lycéens, futurs citoyens d'élites et dirigeants de l'industrie nationale, ne sauraient se dispenser.

⁴¹⁸ Michel Clément, «Promulgation de la loi du 31 décembre 1913 sur les monuments historiques »[en ligne]. Disponible sur :

<https://francearchives.fr/fr/commemo/recueil-2013/39407> (consulté le 25. 4. 2019)

⁴¹⁹ Ministère de la culture et de la communication, « Les objets mobiliers : leur statut, à qui s'adresser ? »[en ligne].

Disponible sur :

<file:///C:/Users/GX/AppData/Local/Temp/statut+des+objets+mobilier.pdf> (consulté le 23. 5. 2019)

⁴²⁰ J. Chatelain, Œuvres d'art et objets de collection en droit français, Paris : Berger-Levrault, 1982, note 2, p. 82, cité par Marie-Claude Genet-Delacroix, « Esthétique officielle et art national sous la Troisième République », *Le Mouvement social*, n. 131, avril-juin, 1985, p. 115.

⁴²¹ *Idem*.

⁴²² *Ibid*.

L'éducation artistique procède, en premier lieu, des enseignements à l'école. Les apports des réformes scolaires, qu'ils s'agissent du renouvellement de la méthode du dessin, ou de l'enseignement de l'histoire de l'art en une trentaine d'année, bien qu'infécond dans l'ensemble, construisent une base d'expériences et de données pour des initiatives éventuelles qui pourront être plus innovantes ou solides. Albert Cahen, « Inspecteur général de l'enseignement secondaire, lettre », signale en 1927 des problèmes de trois ordres engendrant la stagnation de cette éducation avant 1925.⁴²³ Premièrement, l'heureux programme d'histoire de l'art établi en 1891 n'a été pas accessible à toutes les sections d'élèves. Deuxièmement, « confiée en principe au professeur d'histoire, qui, pour savant qu'il fût, pouvait légitimement se déclarer incompetent en matière artistique, l'histoire de l'art ne devait guère apparaître que comme un chapitre de l'histoire générale ». Troisièmement, selon lui, la réforme d'unification de 1902 a affaibli « la place modeste que [l'histoire de l'art] y avait de tout temps occupée : un chapitre dans l'histoire du 16^e siècle, un dans celle du 17^e, quelques pages ou quelques lignes pour les autres époques ». Sur ce dernier point, nous émettons des réserves, car si l'intitulé d' « histoire de l'art » est supprimé du programme d'histoire de 1902, les sujets principaux en matière de l'art ou du patrimoine, auxquels l'étude d'histoire générale ne pouvait échapper, n'ont guère subi d'amputations considérables. Au demeurant, il est temps que l'enseignement soit réorganisé pour remédier aux lacunes.

5.1.2. Discipline d'histoire de l'art en quête d'autonomie

Si Henry Lemonnier comme Jules Quicherat, tenant au « rapprochement des textes et des monuments », privilégient « par trop le texte et les idées générales » - ce procédé permet de fondre d'une manière l'histoire de l'art avec d'autres disciplines, comme l'histoire, l'archéologie ou l'esthétique, - le mouvement de la dissociation de l'histoire de l'art avec les autres disciplines voisines, manifeste ses premières énergies, nous semble-t-il, grâce en particulier à Emile Mâle, professeur d'histoire de l'art à la Sorbonne depuis 1912, qui « part de la forme pour aller à la pensée, et non l'inverse ». « Toute forme y est le

⁴²³ « L'Explication des chefs-d'œuvre de l'art dans l'enseignement secondaire : l'art musical. Conférence faite le jeudi 28 avril 1927 par M. Albert Cahen », *Bulletin de la société française de pédagogie*, juin 1927, p. 850-864.

vêtement d'une pensée », dit-il en revivifiant l'histoire du Moyen Âge.⁴²⁴ Henri Focillon, son successeur à la Sorbonne, est celui inscrit dans le formalisme initial de France. Il a, quelques années plus tard, son recours à la psychologie sociale, étrangère aux historiens, de manière à arracher l'histoire de l'art à l'histoire.⁴²⁵

Face à la littérature, la distinction avec l'histoire de l'art est bien marquée par Louis Hourticq, qui avertit en 1914 les lecteurs de la *Revue de synthèse historique* des pièges dans le rapprochement facile de l'histoire de la littérature avec l'histoire de l'art.⁴²⁶ Le premier est « de donner à la littérature [...] une sorte de priorité sur la plastique ». « Cette conception a le tort de ne pas répondre à la réalité : [...] l'art des mots et l'art des formes sont unis par les liens de fraternité et non par une parenté de filiation. » Le deuxième est de prendre pour acquis que la littérature et la plastique se développent toujours d'un mouvement parallèle, puisqu'en réalité, « les périodes d'épanouissement des arts plastiques ne sont pas nécessairement des périodes de littérature brillante ».

La même affirmation est faite à l'égard de la philosophie. L'école de Taine « est définitivement condamnée »⁴²⁷. Louis Hourticq s'y investit en disant : « les styles de toute nature ont leur existence un peu indépendante qui parfois peut sembler en contradiction avec l'esprit de leur temps tel qu'il se manifeste par d'autres témoignages » ; « la méthode de Taine, poursuit-il, telle qu'il l'a pratiquée, était un procédé d'exposition plutôt que de recherche », témoin de son parti pris à l'égard de l'emploi des concepts ou mots abstraits.⁴²⁸

Sur le plan juridique, il y a dans les années 1920 de nouveaux dispositifs qui finissent de séparer les historiens des historiens de l'art. Par exemple, après 30 ans de discussions ardentes sur l'annulation de la gratuité d'entrée pour les musées nationaux, le rapport du 24 mars 1921 du député Eugène Muller sur les questions de droit d'entrée, au nom de la commission de l'enseignement et des beaux-arts, est transformé en loi de finances au 31 décembre 1921, qui confère aux professeurs d'histoire de l'art l'exonération du droit. Cette

⁴²⁴ Marie-Claude Genet-Delacroix, « L'Enseignement supérieur de l'histoire de l'art (1863-1940) », *Le personnel de l'enseignement supérieur en France au XIXe et XXe siècle*, Colloque organisé par l'Institut d'histoire moderne et contemporaine et l'École des hautes études en sciences sociales, les 25-26 juin 1984, Edition du centre national de la recherche scientifique, 1985, p. 91.

⁴²⁵ Il publie en 1934 l'ouvrage illustre *La vie et formes*, où il formule que : « le signe signifie, la forme se signifie ».

⁴²⁶ Louis Hourticq, « La méthode en histoire de l'art », *Revue de synthèse historique*, février 1914, n° 82, p. 19-44.

⁴²⁷ Marie-Claude Genet-Delacroix, « L'Enseignement supérieur de l'histoire de l'art (1863-1940) », *op.cit.*, p. 91.

⁴²⁸ Louis Hourticq, *op.cit.*, p. 21.

mesure semble fortement irriter la communauté des professeurs d'histoire, jaloux de leurs collègues. « Ne devrions-nous pas normalement être assimilés à ceux-ci ? Nous enseignons peu ou prou l'histoire de l'art »⁴²⁹, voilà une riposte d'un membre de la Société des professeurs d'histoire et de géographie. Ce propos implique que les professeurs d'histoire à l'école scolaire sont habitués à prendre l'histoire de l'art pour auxiliaire de leur propre travail. L'auteur poursuit : « d'autre part, nous avons besoin d'entretenir, pour nos cours et leçons, notre documentation proprement historique constamment à jour par des visites aux Musées »⁴³⁰. Cela montre évidemment une approche selon laquelle les professeurs d'histoire ont raison de mettre à profit les valeurs historiques de l'art pour redonner vie au passé de la manière la plus juste que possible pour les élèves.

5.1.3. Discours privilégiant une étude d'histoire de l'art détachée du monopole de l'histoire

Henry Lemonnier dit, à propos de son cours d'histoire de l'art à la Sorbonne, que : « J'enseigne d'une manière aussi scientifique que possible. L'histoire de l'art doit être étudiée de nos jours scientifiquement comme l'histoire [...]. Je n'exclus pas absolument l'esthétique de mon enseignement. Il en faut toujours un peu »⁴³¹. Il est incontestable que la normalisation de la méthodique scientifique est crucial pour une discipline encore très jeune, mais pour certains, il semble que l'enseignement de l'histoire de l'art en France est restreinte, dans quelque mesure, sous l'emprise du « souci général d'exactitude scientifique »⁴³². Ainsi Hippolyte Fierens-Gevaert souligne qu'à côté de cette exigence sur la vérité matérielle, bien convenue chez les professeurs d'égyptologie, d'assyriologie ou d'archéologie classique, les dons de « sentiment » et de « divination philosophique », doivent être mis à profit pour le titre d'historien de l'art.⁴³³ La doctrine d'Alfred Croiset, célèbre pédagogue, s'aligne sur cette opinion. L'utilité de l'histoire de l'art consiste à, selon lui, à la fois l'inspiration esthétique et la formation générale de l'esprit. « Qu'on me permette d'insister un peu sur cette éducation esthétique, développe-t-il, qui n'est pas

⁴²⁹ *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de Géographie de l'enseignement public*, 1922, n° 33, p. 37.

⁴³⁰ *Idem*, p. 38.

⁴³¹ Voilà un extrait d'une conversation avec Hippolyte Fierens-Gevaert. Voir : Hippolyte Fierens-Gevaert, *Nouveaux essais sur l'art contemporain*, Paris : F. Alcan, 1903, p. 128.

⁴³² *Idem*, p. 147.

⁴³³ *Ibid.*

aujourd'hui fort à la mode parmi les théoriciens de la pédagogie, et à laquelle on ne fait pas toujours sa place légitime. Sous l'influence des admirables progrès de la science, nous sommes tous, aujourd'hui, préoccupés avant tout d'esprit scientifique, et nous voulons en mettre partout »⁴³⁴. Mais qu'est-ce que l'éducation esthétique ? Il dit : « pour parler plus simple, la culture de ce qui s'appelait autrefois « le goût » ». Celui-ci est, de son avis, malheureusement sacrifié dans la lutte de la modernité contre « certains abus de l'ancienne éducation classique qu'on accuse d'avoir été purement « formelle », d'avoir trop souvent abouti au dilettantisme et à la rhétorique, de n'avoir paru viser qu'à la formation d'une sorte d'aristocratie de mandarins, assez étroite d'esprit et de goût ».⁴³⁵ Pourtant, personne ne peut négliger que dans l'âme humaine, il y a une disposition à aimer le beau et à l'admirer, qui n'a rien d'un privilège aristocratique. Mais, comment mener une étude historique des œuvres d'arts ? Cette étude, d'après lui, « consiste simplement à étudier les œuvres d'art de la seule manière qui convienne aux exigences et aux besoins de l'esprit moderne », de la sorte qu'il faille, après la recherche de l'idéal propre à l'artiste et son temps, « repenser cet idéal, de s'y associer par une sympathie intelligente, de noter sincèrement les impressions qu'il suscite encore dans notre âme, les parties éphémères par lesquelles il se rattache au passé, celles par lesquelles il continue de nous parler un langage vraiment humain ». A ce titre, les méthodes appropriées sont à « caractériser les œuvres, d'en apprécier l'exécution, d'en comprendre le style, d'en saisir les liens avec l'ensemble des choses et avec nous-même ». Lorsqu'il s'agit, non d'une étude sur une œuvre d'art en particulier, mais d'une étude d'une période ou d'une école, il faut éclairer « l'enchaînement naturel et l'évolution des faits artistiques » ; s'agissant de la monographie, l'importance est d'éviter de confronter l'originalité particulière à l'évolution générale de l'art ou des idées, « comme faisait l'ancienne critique d'art, avec un idéal purement théorique ».⁴³⁶ Nous pouvons y apercevoir alors une forte volonté d'équilibrer l'historicité et l'esthétique (ou le goût, ou le moral) dans l'étude d'art, en vue d'élever le goût et de procurer la jouissance que l'art peut provoquer. Celle-ci aura rencontré écho dans le programme d'art de 1925, et notamment dans son instruction officielle, où les exemples de cours proposés iront bel et bien dans ce sens.

⁴³⁴ Alfred Croiset, « L'Histoire de l'art dans l'Education », *Minerva : revue des lettres et des arts*, mars 1902, p. 7.

⁴³⁵ *Idem*, p. 8.

⁴³⁶ *Ibid.*, p. 9-10.

Deux sortes de « vocable » sont condamnées. Eugène Müntz signale un manque important de l'« unité spirituelle » dans l'enseignement de l'histoire de l'art en France, qui est substitué par « l'amour du catalogue précis » et « le réalisme scientifique ». André Michel, quant à lui, reproche à la doctrine de Taine de l'économie faite de la personnalité et du génie de l'artiste. Il affirme, à l'image de Charles Courajod, que l'œuvre d'art a son âme, dont la compréhension fait connaître l'esprit de l'artiste.

Plus précisément, pour la définition de l'étude de l'histoire de l'art au lycée, la formule de Louis Hourticq s'avère instructive : « L'histoire des œuvres est une chose, la lecture des œuvres en est une autre [...] la confusion serait déplorable dans nos collèges, où l'on doit nourrir les jeunes esprits et ne pas leur donner la balle pour le grain. »⁴³⁷ Un nouveau paradigme semble prêt à s'imposer.

5.2. Nouveau concept de l'enseignement artistique

5.2.1. Initiative d'administratifs latinistes

Georges Gastinel, fils du compositeur Cyprien Gastinel et ancien boursier de l'École française de Rome, « doué pour la musique et surtout pour le dessin »⁴³⁸, qui a été nommé par le décret du 19 janvier 1917 « Inspecteur général de l'enseignement secondaire, lettres », signe une entreprise nouvelle en matière d'éducation artistique. Il sollicite, avec certains amis dont les noms nous restent anonymes, au Conseil supérieur la création d'une étude de chefs-d'œuvre d'art, et en rend compte au public par ses articles titrés : « L'éducation esthétique », publiés dans la revue de l'Enseignement secondaire des jeunes filles de 1924 et de 1925. En juillet 1925, quelques jours après l'annonce du décret instituant l'enseignement des chefs-d'œuvre d'art, Gastinel exprime dans la revue sa satisfaction à l'égard de la réalisation de son vœu, en disant : « il s'est produit un événement capital [...] les vœux que nous exprimions ont été accueillis »⁴³⁹. Il ne faut pas faire abstraction, dans le succès de son initiative, de son amitié avec Francisque Vial, directeur de l'enseignement secondaire, avec lequel il a partagé la « turne » pendant le

⁴³⁷ Louis Hourticq, « Préface » de *Histoire générale de l'art, France*, Paris, Hachette, 1911, p. XIII.

⁴³⁸ Bibliographie de Gastinel, dans Guy Caplat, *op.cit.*, p.290.

⁴³⁹ Georges Gastinel, « Pour l'éducation esthétique », *l'Enseignement secondaire des jeunes filles*, juillet 1925, p. 20.

service militaire en 1890-1891.⁴⁴⁰ Le Congrès international de l'enseignement secondaire, tenu en août 1925, ne fait que confirmer la nécessité de cet enseignement. L'Administration rapporte le motif de cette innovation dans ses instructions relatives publiées le 2 septembre 1925, en disant : « sous l'ancien régime, l'homme de lettres, le professionnel de la plume ou l'amateur de littérature sort du collège ; l'artiste, comme l'ouvrier, s'est formé à l'atelier et n'a guère connu que l'enseignement primaire. La séparation entre ces deux modes de l'art est bien loin d'être effacée dans notre société contemporaine. Mais l'enseignement classique a quelque peu changé de nature ; il vise moins haut et voit plus large [...] On apprend seulement aux jeunes intelligences à se fortifier en se nourrissant du génie des grands écrivains. Dès lors, on comprend mal pourquoi les plus beaux monuments des arts ne seraient pas, au même titre que la littérature, admis à cette culture spirituelle [...] On le peut d'autant moins que le livre n'est plus le seul instrument de travail dans nos écoles ; les images seront multipliées et pénétreront partout ». En d'autres termes plus brefs, l'étude de l'art plastique contribue au même rang que l'art du mot à la connaissance de l'esprit de la culture classique.

5.2.2. Intérêts de l'enseignement d'Art dans la réforme démocratique de 1925

Comme nous l'avons montré, la réforme de 1925 se révèle significative sous plusieurs aspects. Premièrement, elle a fortifié l'unité de l'enseignement secondaire, en proposant à tous les élèves de n'importe quelle filière une culture commune équilibrée en lettres et sciences. Deuxièmement, elle a œuvré à abaisser la barrière entre l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire, en permettant l'amalgame des enfants du peuple et de la bourgeoisie sous condition. Dans ces conditions, l'enseignement de l'Art revêt quelques enjeux subtils. Tout d'abord, quel rôle doit-il jouer dans la fusion de l'enseignement classique et moderne, et en même temps celle de l'enseignement littéraire et scientifique ? Dans une interview avec le journal *Le Petit Parisien* au 22 octobre 1925, Vial dit : « comme certains traditionalistes - dont je ne suis pas – persistent à estimer que rien ne vaut la culture gréco-latine, nous avons décidé de donner à la section B un

⁴⁴⁰ Bibliographie de Gastinel, *op. cit.*

enseignement de compensation »⁴⁴¹. L'innovation de cet « enseignement de compensation » tient peu aux études plus approfondies en littérature française ou langues vivantes - parce qu'elles ont prédominé dans l'enseignement moderne tout au long des trois dernières décennies - mais à l'enseignement de l'Art, sur laquelle Vial met l'accent en particulier dans l'interview : « je tiens beaucoup à cette innovation. [Les élèves de la Section B] recevront un enseignement d'Art obligatoire. »⁴⁴² Or, comme nous l'avons montré, dans les réformes de l'enseignement moderne, il est arrivé plusieurs fois qu'on a fait de l'enseignement de l'histoire de l'art un instrument pour remédier à l'insuffisance de la culture antique chez les élèves modernes. C'est le cas de « l'histoire de la civilisation » à l'origine, et de « l'histoire de la civilisation et l'histoire de l'art » quelques années plus tard. De ce point de vue, l'instauration de l'enseignement de l'Art de 1925 est logique. Revenons ensuite à la deuxième cause auquel les réformateurs ont cherché à s'attaquer : le regroupement du primaire supérieur et du secondaire. Si le cours d'art est commun pour tous les élèves de la classe de troisième du secondaire – où des élèves du premier régime se mettent au même degré que les élèves du second régime, il ne se donnera pourtant pas, en principe, aux élèves « étrangers ». Cette exclusivité sera réservée jusqu'à la fin de la République, malgré la progression de la fusion institutionnelle. Alors, il en ressort qu'à ce moment marqué par des mouvements démocratiques, l'art semble continuer à imposer son apanage aristocratique, de manière que sa vulgarisation s'attarde arrièrè d'autres matières modernes à l'école.

5.2.3. Esprit et méthodes de l'enseignement d'Art

La thèse de l'éducation esthétique sous forme de l'étude des œuvres d'art formulée de Georges Gastinel est empreinte de notions « pédagogue », bien au-delà de l'éloge de la jouissance simple du beau ou de l'identification nationaliste. Un des intérêts de cette étude, d'après lui, est de diriger les élèves vers le vrai en les amenant à faire des allers-retours entre l'impression et la connaissance. Parce que, « qui contempera le Panthéon comme la tour Eiffel, une toile de Rembrandt comme une fresque pompéienne [...] celui-là, quelle que soit son ingéniosité, sera sûr de sacrifier à de vaines gentillesses littéraires l'essentiel

⁴⁴¹ « Le nouveau statut de l'enseignement secondaire », *Le Petit Parisien*, 22 octobre 1925.

⁴⁴² *Idem.*

de la recherche esthétique »⁴⁴³. Il faut que le « pédagogue » se préserver de ce piège. L'auteur de l'instruction affirme que « transposer l'explication littéraire en explication artistique se fera sans grand difficulté » et que « les images se peuvent commenter à peu près avec le même vocabulaire et avec les mêmes curiosités qu'un texte littéraire », sauf qu'il y a quelques procédés spéciaux à l'analyse d'œuvres plastiques. Premièrement, en se gardant de trop détailler le savoir technique qui joue un rôle premier dans la création artistique, on pourra le développer au mieux au cours de dessin. Il en va de même pour le savoir des circonstances historiques et géographiques, que le professeur d'histoire est appelé à donner. Deuxièmement, le plan d'analyse, à la réponse de la complexité de l'œuvre d'art, consiste à « suivre l'œuvre dans sa genèse, depuis la pensée initiale jusqu'à l'achèvement ». Cette méthode ne se prête pas à l'œuvre littéraire, car sa présence simple en état définitif ne laisse pas voir les démarches successives dans le processus de création. L'analyse commence par l'interrogation du motif de la création, qu'elle soit un monument, une sculpture, ou un tableau, puis cherche à représenter les démarches de l'exécution, dans l'analyse desquelles doivent se dégager, progressivement, les caractéristiques plastiques et la pensée ou le sentiment de l'auteur – de la sorte qu'une formation du « goût » et de la « culture » soit accomplie. Par ailleurs, il faut noter une réserve gardée des rédacteurs à l'égard du recours à la littérature d'art, témoignage de l'accent sur l'analyse des détails des images aux dépens du verbalisme métaphysique. Ils soulignent que « le professeur pourra aussi lire quelques pages de critique artistique [...] ; mais il ne devra pas en abuser. Il est bien rare que ces belles pages soient vraiment destinées à mieux faire comprendre l'artiste qu'ils analysent ; elles visent beaucoup plus souvent à détourner vers le critique l'admiration que nous ressentons pour l'artiste. En tout cas, il ne faudra jamais lire ces morceaux de bravoure au moment où les projections se présenteront aux yeux des élèves. A ce moment tout l'effort du commentaire sera pour attirer, retenir l'attention de l'auditoire sur l'œuvre elle-même... C'est seulement lorsque [le professeur] n'aura plus rien à montrer qu'il pourra faire appel à la critique éloquente. Son rôle n'est pas de faire du lyrisme ni de la métaphysique au dépens des œuvres d'art [...] il enseigne le langage muet des formes et des couleurs ».

⁴⁴³ Georges Gastinel, « Pour l'éducation esthétique », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, juin 1924, p. 248.

Bien qu'il soit très difficile de signaler d'une façon précise les sources d'inspiration de cette instruction, nous pouvons y reconnaître des apports du changement méthodologique que nous avons développé plus haut. Un soin manifeste est porté à garder une distance avec les disciplines voisines : histoire, philosophie, et même littérature – même si la méthode d'analyse esthétique, appliquée à l'enseignement de la littérature, se prête à l'enseignement nouveau, aucun discours, implicite ou explicite, ne suggère de soumettre l'histoire de l'art à l'histoire de la littérature, ou d'affirmer le parallélisme entre les deux, d'autant plus que les critiques littéraires ne sont que peu recommandées. En même temps, les explications que l'instruction préconise sont de l'ordre plastique, fondées sur l'observation des détails de la forme. Par ailleurs, nous pouvons même discerner un esprit matérialiste, poussant à l'époque la réforme pédagogique à l'école, car le plan d'analyse, qui consiste à diriger l'attention des élèves en suivant le processus de l'exécution progressive de la création des œuvres d'art, peut aider à élever la capacité d'observation du réel – même si dans la plupart du temps, les élèves n'observent que des reproductions, – non celle de rhétorique.

5.3. Histoire de l'art à l'épreuve du positivisme

5.3.1. Objections des historiens positivistes

Le protagoniste majeur de l'établissement du programme d'Art est sans doute Francisque Vial, directeur de l'enseignement secondaire de l'Instruction publique (du 10 octobre 1924 au 31 décembre 1936). Nous allons voir à quel point le programme est marqué de sa philosophie personnelle en matière de culture artistique. Au reste, son amitié et son entente avec Edouard Herriot, ministre de l'Instruction publique, bénéficie à la réalisation du programme.

Il semble que ce programme n'est pas dans l'ordre du jour de la sous-commission soumise au Conseil supérieur préparant l'embryon du programme d'histoire. Là se rassemblent des inspecteurs généraux, l'inspecteur de l'Académie de Paris, délégué des agrégés d'histoire, et trois hauts responsables des sociétés d'histoire – le président de la société d'histoire moderne Pagès, deux présidents de la Société des professeurs d'histoire et de géographie, Henri Busson et Georges Morizet. Ce dernier, ayant discuté avec le Directeur le projet de

l'enseignement d'Art en 1924, avoue en 1925 les désaccords entre eux, provoqués par l'écart entre leurs deux manières de définir cet enseignement.⁴⁴⁴

Très préoccupé de l'histoire de l'art, le Directeur maintient une conception d'art considérée comme désuète par son interlocuteur, parce qu'il veut faire connaître le « génie » des grands artistes par la même méthode appliquée à l'interprétation des œuvres littéraires. Son ambition est de redéfinir l'enseignement instauré en même temps que la naissance du lycée de jeunes filles, en l'écartant de l'histoire, et puis en le rapprochant de l'art des mots. L'idée qui régit sa pensée est que l'art visuel et l'art littéraire sont toutes les meilleures activités créatives des êtres humains, qui représentent leur imagination, les sentiments, le moral, tandis que l'histoire n'est pas une matière créée, et ne peut qu'être représentée de façons multiples par les contemporains, mais reste intangible, abstraite, sinon fictive. Ce parti pris réapparaît dans l'interview avec *Le Petit Parisien*, où il dit : « non pas de l'histoire de l'art, qui n'est qu'une nomenclature plus ou moins sèche, mais, soit par des reproductions, soit par des visites dans les musées, ils seront mis en contact direct avec les chefs-d'œuvre de tous les temps. On peut analyser un portrait de Rembrandt, un paysage de Poussin ou de Claude Monet, comme une pièce de Racine, des vers d'Hugo, une page de Renan ou de France »⁴⁴⁵, - il est évident qu'il a réduit par exprès la notion de « l'histoire de l'art » en ce que les professeurs d'histoire entendaient normalement.

Nous y apercevons par ailleurs, une tentative « révisionniste » face au progrès moderniste, bien marquée du goût personnel du Directeur. Un des enjeux de celle-ci, à notre avis, s'avère non négligeable, même à l'insu de son auteur, parce qu'elle remet en question la finalité pédagogique assignée aux enseignements littéraires. Dans la mesure que l'instruction secondaire est fortement marquée par la prédilection traditionnelle à l'abstraction et à la raison, et que les apports des sciences modernes contribuent infiniment à la modernisation scolaire, une tendance de soigner le sentiment et le bien-être des jeunes, apparue au début du XX^e siècle, sous-tendue par la science psychologique, a des répercussions directes sur l'enseignement scolaire. Ainsi ne faut-il pas exclure le « goût » ou le « sentiment » personnelle de l'enseignement prétendu « moderne ». Un autre enjeu réside dans la nécessité de remettre en question l'histoire de l'art scolaire. Rappelons-nous

⁴⁴⁴ *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie*, janvier 1925, p. 11-15.

⁴⁴⁵ « Le nouveau statut de l'enseignement secondaire », *Le Petit Parisien*, *op.cit.*

Alfred Croiset. Celui-ci a soulevé une question importante, à laquelle l'idée du Directeur semble répondre : quel est l'objectif de l'étude d'histoire de l'art, ou, l'histoire de l'art doit-elle « froide » ou « chaude » ? Selon Croiset, l'historien de l'art doit avoir pour vocation de révéler les choses du passé ayant fonction instructive sur les contemporains, et en l'occurrence, ne doit pas se borner à se tenir exclusivement aux preuves matérielles pour la représentation seule. C'est pourquoi il a appelé à équilibrer les méthodes historique et scientifique, et le « sentiment » et la « philosophie ». « L'œuvre d'art est une personne vivante ! », ainsi déclare Hippolyte Fierens-Gevaert lorsqu'il reprend l'opinion de Croiset.⁴⁴⁶

Pourtant, l'inquiétude de Georges Morizet n'est en aucune mesure frivole. « Il a de par ses antécédents un certain nombre de préférences et d'idées arrêtées », c'est ainsi qu'il qualifie la décision du Directeur. Mais la divergence réside plutôt dans la définition de la discipline d'histoire de l'art. Morizet évoque : « Il semble [...] que ses idées [...] ne tiennent pas suffisamment compte des progrès que l'histoire de l'art a faits dans ces vingt dernières années », « si [le Directeur] laisse au professeur d'histoire le soin de replacer les grandes œuvres dans leur milieu historique [...] le but essentiel serait [...] de faire comprendre le génie de quelques grands maîtres... J'ai peur qu'ainsi comprise, l'histoire de l'art ne prenne le caractère d'un exposé théorique d'esthétique dogmatique ou qu'on se borne, ce qui serait tout aussi fâcheux, à des effusions admiratives, littéraires et vagues... on ne doit pas partir de considérations abstraites, mais de constatations précises ; c'est pourquoi nous ne concevons plus un tel enseignement sans un matériel approprié ; tout exposé doit s'appuyer sur l'explication d'un certain nombre de vues sur lesquelles on cherchera à amener l'élève à faire telle ou telle remarque [...] » Il est alors certain que cette considération est bien marquée par l'esprit positif, d'autant plus que le positivisme règne à ce moment-là, non seulement sur la Société des professeurs d'histoire et de géographie, fondée en 1910 par Henri Busson et Georges Morizet, mais aussi sur l'enseignement secondaire.⁴⁴⁷

A la fin du compte-rendu, Morizet sollicite ses collègues à se mobiliser pour retenir la

⁴⁴⁶ Hippolyte Fierens-Gevaert, *op.cit.*, p. 149.

⁴⁴⁷ Voir la méthodologie positive dans la Société, à travers :

<http://chsp.sciences-po.fr/evenement/finalites-passees-et-presentes-de-l%E2%80%99enseignement-de-l%E2%80%99histoire-seance-8-0> (consulté le 24. 04. 2019)

disposition de cet enseignement d'Art, en avertissant que, sinon, « le philosophe ou le professeur de dessin [...] partent d'idées *à priori* ». La fidélité au « matériel » le porte même à en exclure, avec du mépris, tous les professeurs supposés compétents, mais hors du milieu d'histoire. Il signale : « on ne s'improvise pas professeur d'histoire de l'art... nous seuls avons subi une préparation professionnelle suffisante »⁴⁴⁸.

Le contraste sur la conception de l'art ou l'histoire de l'art entre le Directeur et la corporation des professeurs d'histoire n'est que la miniature du conflit à l'époque entre deux esprits. D'un côté, les méthodes scientifiques sont mises sur un piédestal pour la cause de modernisation scolaire, qu'elles relèvent de l'humanité ou des sciences au sens strict. Désormais, c'est le document, les jumeaux de temporel et spatial qui prédominent, non le sentiment, ni l'éternel. Cette position positiviste se marie bien au corporatisme, une autre caractéristique de la Société des professeurs d'histoire et de géographie, comme Suzanne Citron le constate : « Convaincus par le positivisme que la science intronise une élite, les spécialistes de l'histoire et de la géographie, investis par leurs diplômes de la connaissance scientifique, exigent que le droit leur soit reconnu d'enseigner leur spécialité [...] Programmes, horaires, enseignement de l'histoire et de la géographie par les spécialistes, place de l'histoire et de la géographie dans les concours et les examens, le corporatisme initial, dans la Société des professeurs d'histoire n'est que variation autour de ces thèmes »⁴⁴⁹. L'incitation de Morizet à la défense corporative contre la privation du droit de l'enseigner l'histoire de l'art, montre aussi l'inquiétude que la révision du programme 1902 (qui menaçait les cours d'une réduction d'horaires), demandée par le Sénat en 1911, a auparavant provoquée.

Par ailleurs, certains, motivés par un intérêt personnel ou universel, essaient de revenir à des valeurs « transcendantes », tenues en haute estime du monde « ancien », telles que le beau et le génie propres à chaque personnalité. Pour nous, il est question de savoir contre quoi est exactement portée l'objection de Morizet. Au bavardage ou à la rhétorique, ou encore à l'inspiration esthétique ? Parce que les deux ne sont pas identiques. En tout cas, à l'époque, les adeptes les plus fidèles de la méthode positive, s'opposant à toute tentative subjectiviste, ciblent facilement tout discours interprétatif. C'est vrai que la sensibilité

⁴⁴⁸ *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie*, janvier 1925, p.15.

⁴⁴⁹ Suzanne Citron, « Positivisme, corporatisme et pouvoir dans la Société des professeurs d'histoire », *Revue française de science politique*, 27^e année, n° 4-5, 1977, p. 696.

comme la subjectivité se livrent beaucoup plus facilement à l'impuissance de la logique ou la justification que le « document » ou la méthode positive, mais peut-on nier que l'œuvre d'art a pour objectif d'éveiller ces facultés sentimentales ? Si le matériel ne mène pas à la réaction sentimentale que l'artiste cherchait à atteindre, le développement par l'approche positive seule est-elle suffisante pour finir le chemin ?

L'idéologie méthodique de la Société des professeurs d'histoire et de géographie, incarnée par son président Morizet n'est pas la seule force qui la pousse à contredire le projet du Directeur Vial, elle s'unit en fait à l'esprit corporatiste, une autre force qui règne aussi sur les discours de la Société. Fondée quelques années après la réforme de 1902, date où émerge l'esprit corporatiste initial⁴⁵⁰, la Société unit des agrégés d'histoire dont la plupart sont des professeurs de Paris. Son influence s'impose notamment des années 1924 à 1934, par la participation des délégués au Conseil supérieur de l'Instruction publique, y compris naturellement le président de la Société, qui peut fréquenter les dirigeants de l'Administration, comme le directeur de l'enseignement secondaire, avec lequel il s'échange sur les questions d'horaires ou de programmes. Les intérêts communs, comme « la liberté morale et pédagogique » et les « intérêts professionnels spéciaux » deviennent la mission de la Société⁴⁵¹.

Néanmoins, supposant que la méthode objectiviste qui exclue toute subjectivité soit indispensable au progrès et à la fortification de la discipline d'histoire, le serait-il pour la discipline d'histoire de l'art dont l'imagination, la fantaisie, le sentiment caractérisent « le matériel » ? Le constat que la conception positiviste est en état d'être fétichisée⁴⁵² correspond-il à ce qu'il se passe dans la discipline d'histoire de l'art, comme Morizet le suggère ?

Au-delà de la problématique méthodologique et des intérêts corporatifs, la finalité de l'instruction secondaire doit rester le maintien du fil conducteur de l'organisation des études. Si la réforme de 1909 en matière de l'enseignement de dessin a annoncé la conversion de la formation technique vers un soin plus porté sur la culture et l'esprit de critique des jeunes, la création de l'enseignement de l'Art de 1925 n'est que dans la

⁴⁵⁰ Voir Suzanne Citron, *Aux origines de la société des professeurs d'histoire : la réforme de 1902 et le développement du corporatisme dans l'enseignement secondaire, 1902-1914*, thèse de 3^e cycle, Université Paris X, 1974.

⁴⁵¹ Article 2 du manifeste de la Société, publié au *Bulletin de la société des professeurs d'histoire et de géographie*, nov. 1910, p. 1.

⁴⁵² Suzanne Citron, « Positivism... », *op. cit.*, p. 713.

continuité. Tout comme Hippolyte Fierens-Gevaert interroge : « si les cours d'esthétique et d'histoire de l'art ne fortifient et ne dirigent point le sentiment des élèves et ne contribuent pas au perfectionnement intellectuel, à quoi servent-ils ? A former quelques érudits » ?⁴⁵³ Que la faculté de la sensibilité à la beauté et au sublime ne soit pas incompatible avec l'intelligence ou les qualités citoyennes, et que bien au contraire, elle y contribue, - là gît, à notre avis, l'importance du programme d'Art de 1925.

A la promulgation du nouvel programme d'Art et ses instructions en 1925, Morizet exprime sa surprise mêlée d'indignation en 1926. Si la Société a été conviée par l'Administration à la rédaction du programme d'histoire et de géographie, « pourquoi n'a-t-on pas procédé de la même manière en ce qui concerne l'enseignement de l'art ? », conteste-t-il après-coup. Il semble que, pendant la préparation du programme, Morizet, bien désireux de prendre part à la rédaction, a voulu demander quelques concessions vis-à-vis de la position ferme du Directeur, car il a demandé au Directeur de permettre la présence de quelques représentants de la Société sans « privilège exclusif », « au même titre » que ceux d'autres disciplines, dans une commission spéciale. Le Directeur, fort conscient de la précarité de son projet, a refusé de créer une telle commission, sous prétexte de la liberté à laquelle les professeurs peuvent mettre profit, de sorte, vraisemblablement, à exclure toute intervention, sinon perturbation, de la Société.⁴⁵⁴ Là-dedans, nous apercevons, au contraire, une puissance considérable de la Société exercée sur l'orientation de l'enseignement de l'histoire à l'école, et parallèlement, la place extrêmement isolée et faible de l'enseignement de l'histoire de l'art, malgré la consécration officielle de son autonomie. Le fait que la réforme n'est pas suivie de dispositifs coordonnés mène à supposer un résultat plus médiocre que fructueux.

5.3.2. Hypothèse de l'impact des réformes positivistes sur la position du

Directeur

Le parcours du Directeur n'est pas moins intéressant que ses initiatives administratives. Sa passion pour le beau formel et le sens intrinsèque des œuvres d'art,

⁴⁵³ Hippolyte Fierens-Gevaert, *op. cit.*, p. 155.

⁴⁵⁴ Voir le compte-rendu de Morizet de ces détails de la préparation du programme, au *Bulletin de la société des professeurs d'histoire et de géographie*, jan. 1926, p. 7.

comme son affirmation de l'analogie entre l'histoire de la littérature et celle de l'art plastique, nous mènent naturellement à revoir son parcours personnel. *A fortiori*, pendant que la réforme de 1902 a supprimé l'enseignement de l'histoire littéraire de la classe classique, le futur Directeur était professeur à la fois de rhétorique au lycée de Lakanal et d'histoire littéraire à l'École normale supérieure de Saint-Cloud.⁴⁵⁵ Il est impossible qu'il n'ait pas été y sensible. Passer en revue l'évolution de l'enseignement de l'histoire littéraire au lycée nous apporterait quelques indices corrélatifs de la création du programme d'Art.

Le cours proprement dit d'histoire littéraire est né en 1840, dans une circulaire de Victor Cousin, et est institué en 1885, sous forme de programmes officiels, destinés aux classes de seconde et de rhétorique du lycée. Dès lors, cet enseignement subit des attaques constantes des partisans de l'historicité. L'atmosphère de l'époque les privilégie, comme Pierre Albertini l'affirme : « sous la bienveillante protection des républicains positivistes, l'histoire prend l'avantage ou, plus exactement, l'esprit historique, qui souffle très fort sur le « nouvelle Sorbonne » »⁴⁵⁶. Le mouvement positiviste peut remonter en fait à la réforme de Jules Ferry qui imputait l'échec national de 1870 au retard de l'enseignement des lettres, si bien que l'enseignement des langues anciennes perd petit à petit du terrain, au profit du développement de l'enseignement moderne de la littérature française. Parmi tant de pédagogues positivistes, le nom de Gustave Lanson est incontournable, qui tient à substituer des méthodes objectives à la rhétorique jugée peu crédible.

Nous trouvons, parmi les arguments contre l'enseignement de l'histoire littéraire les plus virulents de Gustave Lanson, des points très en écho à ceux de Morizet. Lanson affirme : « L'enseignement des lettres ne doit pas être littéraire. La formation du goût, le progrès de la sensibilité esthétique, ne doivent pas être l'objet principal du professeur de lettres »⁴⁵⁷ ; il fustige les méthodes traditionnelles en disant : « Il me semble qu'on s'est

⁴⁵⁵ Ancien élève de l'ENS, il a obtenu de le diplôme de licence ès lettres en 1893, agrégation des lettres en même année, doctorat ès lettres en 1902, le moment où il commence à s'adonner aux études pédagogiques, aussi bien qu'à l'engagement de la démocratisation de l'école. Il travaille comme professeur de rhétorique aux lycées depuis 1895-1899, et est nommé professeur d'histoire de la littérature ancienne à l'ENS de Saint-Cloud, où il travaille jusqu'en 1919. Voir sa biographie[en ligne] dans *L'Inspection générale de l'Instruction publique au XXe siècle. Dictionnaire biographie des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1915-1939*, Publications de l'Institut national de recherche pédagogique, 1997, 13, p. 497-501. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/inrp_0298-5632_1997_ant_13_1_6747 (consulté le 6. 08. 2019)

⁴⁵⁶ Pierre Albertini, « L'histoire littéraire au lycée. Repères chronologiques », *Histoire de l'éducation*, numéro 33, 1987, p. 39.

⁴⁵⁷ Extrait de son discours de distribution des prix en 1888, cité par Martine Jey, « Gustave Lanson : De l'histoire

préoccupé surtout d'étudier la forme des œuvres, la perfection ou le caractère de l'art qui s'y manifeste, que l'on a discuté surtout sur les idées littéraires des écoles qui ont produit les œuvres, que l'on a cherché beaucoup dans les textes de quelle théorie, de quelle doctrine littéraire, ces textes étaient les représentants »⁴⁵⁸. Selon lui, l'étude de l'histoire littéraire, même si elle subsiste, doit être centrée sur l'étude du « côté moral ou social » des œuvres, au lieu « des beautés ou des finesses de style », sinon, « ce serait trahir Pascal ou Voltaire »⁴⁵⁹. La propagation de sa doctrine est suivie d'effet : l'histoire littéraire est éliminée du programme classique dans le cadre de la réorganisation de l'enseignement secondaire en 1902. Dès lors, à l'école, « l'explication française devait être menée – au moins en partie – historiquement, en vertu de cet axiome que l'œuvre est une trace et l'auteur un témoin »⁴⁶⁰.

Hippolyte Fierens-Gevaert déplore la perte de l'essence de la littérature enseignée à l'école : « On sait où a conduit le souci de fournir des données exactes, positives en matière de littérature : au manuel pédant et vide... Ce qui importe, c'est de pénétrer l'esprit des textes et non de savoir exactement en quelle année ils furent écrits, c'est d'éprouver, de ressentir l'émotion qu'un artiste a communiquée à son œuvre avant de discerner les particularités historiques de cette œuvre »⁴⁶¹. Au lendemain de la création du programme d'Art, de tels souvenirs reviennent en effet à des témoins : « Il faudra [...] redouter ici une déviation analogue à celle qui se produisait autrefois, dans certaines classes de lettre, du côté de l'histoire littéraire. Les professeurs de lettres savent les dangers que présente l'histoire littéraire à propos de l'étude des textes, et que ce qui compte avant tout, dans une classe de français, c'est l'étude en elle-même de la page proposée »⁴⁶².

Alors, en considération de cette histoire où les idéologies ou méthodes positivistes ont transformé la physionomie de l'enseignement de la littérature à l'école, l'hypothèse pourrait être faite que le Directeur Vial œuvrait afin que les méthodes traditionnelles soient réhabilitées pour compenser la perte de l'histoire littéraire à laquelle il s'adonnait auparavant, à travers une autre histoire littéraire – c'est l'histoire de l'art. Nous pouvons, à

littéraire à une histoire sociale de la littérature ? », *Le français aujourd'hui*, numéro 145, fév. 2004, p. 20.

⁴⁵⁸ Gustave Lanson, « Contre la rhétorique et les mauvaises humanités », *L'université et la société moderne*, Paris, A. Colin, 1902, cité par Martine Jey, *idem*.

⁴⁵⁹ *Idem.*, p. 21.

⁴⁶⁰ Pierre Albertini, *op. cit.*, p. 36.

⁴⁶¹ Hippolyte Fierens-Gevaert, *op. cit.*, p. 152.

⁴⁶² E. Jolibois, *op. cit.*

ce titre, en tirer quelques conséquences : pour peu que l'histoire littéraire et l'histoire de l'art se différencient l'une de l'autre autant dans leur nature que dans le fond, ils ont normalement trois types de valeur - valeur formelle, valeur du sens, valeur historique. La contestation de la part de la corporation des spécialistes d'histoire vis-à-vis de l'histoire de l'art en 1924-1926, comme l'appel à l'annulation de l'histoire littéraire pendant la préparation de la réforme 1902, proviennent tous deux en grande partie de l'idéologie où le privilège est conféré à la dimension historique, au détriment des autres. Mais Francisque Vial n'est pas celui qui est enfermé ou enfoncé dans l'art littéraire aristocratique, bien loin de là, car il est l'un des esprits les plus fidèles à l'enseignement moderne et l'instruction démocratique, ses publications à partir de sa thèse de 1902, de même que son œuvre pour la gratuité de l'enseignement secondaire, en témoignent bel et bien. A ce titre, logiquement, l'enseignement de l'Art qu'il souhaite enseigner aux élèves, les faire aspirer au beau intrinsèque des œuvres d'art, doit être moderne, autrement dit, le sentiment, la subjectivité, le beau formel, peuvent se réconcilier avec les méthodes scientifiques. Voilà où gît, pour nous, la sagesse et la tolérance d'un républicain clairvoyant.⁴⁶³

Or, Francisque Vial, esprit disponible, aura adopté, dans quelques années, une position plus nette à l'égard de la relation entre les enseignements littéraires et la méthode scientifique, qui sera nuancée par rapport à celle prise dans la réforme de 1925. En 1936, son article traitant la rivalité entre la « culture littéraire » et la « culture scientifique » est publié.⁴⁶⁴ Tout d'abord, l'art plastique n'est pas compris dans son énumération des « études littéraires »⁴⁶⁵. Il avoue ensuite : « l'esprit scientifique a envahi le domaine des lettres, il n'est aujourd'hui pas un seul ordre d'études littéraires où il ne se soit appliqué. Cette pénétration de l'esprit scientifique dans les lettres pures et jusque dans la poésie est

⁴⁶³ Pour savoir son esprit moderne et démocratique de l'éducation, à consulter *L'Enseignement secondaire et la démocratie*, Paris, A. Colin, 1902, 329p ; Condorcet et l'éducation démocratique, Paris, Delagrave, 1902, 124p ; *Vues sur l'école unique*, Paris, Delagrave, 1935, 122p ; *Trois siècles d'histoire de l'enseignement secondaire*, Paris, Delagrave, 1936, 287p... Par ailleurs, nous invitons à faire une investigation plus ample sur son parcours personnel, parce que, d'une part, il était collègue de Georges Franck au lycée Lakanal depuis 1899 jusqu'en 1910 - ce fait suggère sa connaissance du cours d'histoire de l'art de ce dernier - et d'autre part, il avait une étroite relation avec des membres de l'Université, grâce à sa propre famille et son mariage. Par exemple, il avait pour beau-frère Léon Brossolette, inspecteur de l'enseignement primaire à Paris de 1913-1930 ; il avait deux nièces et un neveu, tous agrégés d'histoire ; il deviendrait, à travers son deuxième mariage, le beau-frère d'Auguste Guillaume, futur inspecteur général de l'enseignement primaire... Il est possible que certains de ces indices conduisent à découvrir des liens de causalité entre ses expériences antérieures et le nouvel enseignement. Une des références biographiques consultées : Guy Caplat, *L'inspection générale de l'Instruction publique au XXe siècle*, Publications de l'Institut national de recherche pédagogique, 1997, p. 497-501.

⁴⁶⁴ Francisque Vial, « Culture littéraire et culture scientifique », *Encyclopédie française*, Paris : Larousse, 1939, tome XV, 15''34-9 – 15''34-14.

⁴⁶⁵ Il note les lettres anciennes, les lettres étrangères, les lettres françaises, l'histoire et la géographie, la philosophie. *Idem.*

un des plus grands faits qui caractérisent l'histoire des idées au XIX^e siècle ». Il constate que l'esprit scientifique, représenté plus particulièrement par la méthode positive, a obtenu une position de supériorité écrasante au sein des sciences humaines modernes, en obligeant ce qui ne relève que « du goût, de l'impression individuelle, de la fantaisie libre » à se replier ; et qu'au contraire, la pénétration de l'esprit littéraire aux sciences n'y est pas du tout comparable. Vial propose pour autant quelques solutions en vue de résoudre le conflit perpétuel entre la culture littéraire et la culture scientifique à l'école républicaine. Mais la seule solution applicable pour lui est de faire adopter, d'une façon ferme, l'esprit scientifique pour toutes les branches de la « culture générale », de sorte que chacune s'exerce « de la façon la plus légitime dans son domaine reconnu et parfaitement délimité ». Ainsi « l'unité de l'enseignement culturel » et « l'unité intellectuelle de la nation » seront-ils enfin garantis. Pour nous, cette position nette de concéder à la méthode scientifique l'emprise sur la culture littéraire est plus logique que surprenante. Le programme d'Art et ses instructions, tels qu'ils sont, bien que remplis d'expressions et de suggestions tenant des valeurs classiques et idéalistes, ne serait, sans doute, qu'un « détail » de l'évolution de la philosophie de son auteur. Celui-ci, qui semble se garder toujours d'être tenté par la mode de pensée caractérisée de la cloison ou de la dualité, n'aurait réglé sa position auparavant ambiguë que par sa croyance en la modernité et la démocratie de l'éducation.

5.4. Contenu de l'enseignement d'Art

Gastinel prend au sérieux le choix des sujets d'étude, qui apparaît comme plus compliquée que nous ne nous l'imaginons. Il le rattache aux observations sur des tendances socio-culturelles. Il affirme : « Aujourd'hui, sur les bancs de nos classes, nous trouvons réunis des enfants déjà nettement différenciés par l'origine, la condition et les convictions de parents déclarés égaux. Autour de nous en littérature comme en art, c'est la brousse de l'individualisme. Les devantures des libraires nous offrent, à côté de productions françaises disparates, un étalage mondial de traductions. Annuels et saisonniers, nos Salons ne présentent pas un spectacle moins incohérent. » En considération de ces tendances de diversité, l'enseignement scolaire, quelle que soit la matière, ne peut arriver à s'organiser

qu'à partir du principe d' « unité ». A ce titre, Gastinel prétend devoir sélectionner celles parmi les œuvres d'artistes « puissants et solitaires », tels que Wagner, Puvis et Rodin.⁴⁶⁶ Le programme, destiné à l'usage des classes de troisième, seconde et de première, offre deux listes de noms ou d'écoles « à titre d'indications et de points de repère », conformément au développement de l'enseignement de l'histoire. Pour la classe de troisième, il faudra traiter les sujets suivants :

« La société française à la fin du Moyen Âge, d'après les peintres primitifs : miniatures de Fouquet / Le château fort et le château de la Renaissance ; de Pierrefonds au château de Chambord / La sculpture de la Renaissance française : J. Goujon, Germain Pilon, les tombeaux de Saint-Denis / Les peintres flamands de Van Eyck à Quentin Matsys / Les peintres florentins de Masaccio à Botticelli / Léonard de Vinci / Michel-Ange / Raphaël / Venise au quinzième siècle : les Bellini et Carpaccio / Giorgione et Titien / Corrège, Véronèse et Tintoret / L'architecture du 16^e siècle : Saint-Pierre de Rome ».

De l'ordre des intitulés au programme nous pouvons déceler la priorité accordée à l'art national, qui couvre les arts primitifs et la Renaissance en France en laissant derrière la Renaissance en Italie. S'agissant du sujet des primitifs français et leur grand représentant Jean Fouquet, il faut rappeler une manifestation culturelle importante en 1904, où une exposition en cette matière a été organisée par la Bibliothèque nationale au Pavillon de Marsan du Palais du Louvre, dans le but, non « de montrer la supériorité des Français sur les peuples voisins », mais « de prouver leur existence parallèle à d'autres, et en certains cas leur priorité »⁴⁶⁷.

Pour la classe de seconde, le programme parcourant les 17^e et 18^e siècles comprend : « Paris sous Henri IV et Louis XIII ; le Louvre / Poussin et Claude Lorrain / la priorité accordée à l'art national Avant tout, un détail historique : lorsque Morizet commente le programme en phase de préparation du Directeur : « La définition de M. Vial me semble donc dangereuse et restrictive ; elle engloberait certains artistes de valeur tout à fait secondaire ; elle sacrifierait quelques grands maîtres [pour] ceux qui ont sacrifié la pensée à la forme », et « que serait une histoire de la peinture sans Vélasquez ? »⁴⁶⁸. Il semble que

⁴⁶⁶ *Idem*, p. 245.

⁴⁶⁷ Henri Bouchot, *Les Primitifs Français (1292-1500), complément documentaire au catalogue officiel de l'Exposition* (2^e édition), Paris : Librairie de l'art ancien et moderne, 1904, p. 8.

⁴⁶⁸ *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie*, janvier 1925, p. 14.

la plainte a été entendue, car dans le programme publié en 1925, le nom de Velasquez est prescrit à côté du nom de Murillo, dans le programme pour la classe de seconde.

Ici, deux sujets, très peu apparus dans les études artistiques antérieures, méritent notre attention. Il s'agit de celles sur l'histoire de l'urbanisme et l'histoire du meuble, qui s'inscrivent justement dans les mouvements socio-culturels en faveur de leur valorisation à l'époque.

L'étude de l'histoire de l'urbanisme français englobe Paris et les provinces, et passe d'Henri IV, dont l'œuvre a préfiguré les travaux haussmanniens, au 18^e siècle. Ce sujet, très peu prescrit dans les programmes antérieurs, reflète un nouvel intérêt aux affaires publiques de l'époque. La sensibilité parlementaire de plus en plus forte vis-à-vis de la protection de l'environnement des monuments aux villes, concentrée en premier temps à Paris uniquement, peut être perçue à partir du début du XX^e siècle. Par exemple, l'abbé Lemire s'exprime devant la Chambre des députés au 7 décembre 1900 : « L'Etat doit faire tout ce qui dépend de lui pour maintenir intacte la beauté de nos horizons parisiens... Lui seul peut empêcher certaines entreprises privées, gigantesques par les chapiteaux qu'elles emploient, par les difficultés dont elles triomphent, de détruire la beauté harmonieuse d'un horizon qui flatte l'œil et donne à tout un peuple une aptitude à devenir artiste »⁴⁶⁹. En 1909, Charles Beauquier, à l'origine de la loi de 1906 visant à protéger les « sites pittoresques », dépose son projet de loi selon lequel certaines villes seraient obligées de se doter de plan « d'extension et d'embellissement ».⁴⁷⁰ Finalement, le 14 mars 1919, la loi, qui aura été considérée comme « l'origine du code de l'urbanisme »⁴⁷¹ est votée, sous l'impulsion du député Honoré Cornudet. Selon celle-ci, certaines villes doivent avoir un plan d'« aménagement », d'« embellissement » et d'« extension ». Puis, c'est la loi du 19 juillet 1924 qui lui apporte des modifications.

Pour parler de l'enseignement de l'histoire urbaine, il est incontournable de parler de l'Institut d'urbanisme de l'université de Paris (IUUP) institué en 1924, qui doit son origine à l'Ecole des hautes études urbaines (EHEU) fondées en 1919. Il restera longtemps la seule institution où l'on forme des urbanistes en France. Celle-ci consiste à « allier art et science

⁴⁶⁹ Arlette Auduc, *Quand les monuments construisaient la nation. Le service des monuments historiques de 1830 à 1940*, Comité d'histoire du ministère de la Culture, 2008, p. 319.

⁴⁷⁰ *Idem*, p. 320.

⁴⁷¹ Loïc Vadelorge, « Diagnostic patrimonial et histoire urbaine », *Livraisons de l'histoire de l'architecture*, juin 2017, p.87.

urbaine, avec un recours central à l'histoire »⁴⁷². A l'Institut, Marcel Poëte (1866-1950)⁴⁷³, précurseur et autorité en histoire des villes, et fondateur de l'EHEU, est celui auquel « enseignement et programmes historiques sont largement dus ». Son cours sur l'évolution des villes cherche à « nourrir l'« art urbain », soit la mise en forme des plans d'aménagement ».⁴⁷⁴

Parallèlement, il faut noter l'apparition pour la première fois du sujet précis sur le mobilier français aux 17^e et 18^e siècles. Evidemment, elle a découlé de l'intention de mettre en place des études sur l'histoire des arts appliqués à l'industrie, considérée peu à peu depuis la dernière décennie du XIX^e siècle comme l'équivalent des arts majeurs, sous l'impulsion des générations d'historiens de l'art, dévouées à reconstruire cette histoire et à sa vulgarisation. A ce titre, nous rappelons notamment la contribution d'Emile Molinier, pionnier de l'enseignement de cette histoire à l'école du Louvre en 1887, et auteur de l'ouvrage *Le mobilier au XVII^e et au XVIII^e siècle* (Paris : Lévy, 1898), intégré à la série *Histoire générale des arts appliqués à l'industrie. Du Ve à la fin du XVIII^e siècle* (Paris : Lévy, 1896-1902).

Pour la classe de première, les sujets concernent :

« La Révolution et l'Empire, d'après l'œuvre de David / Gros, Prudhon, Géricault / Delacroix / Ingres / Les paysagistes romantiques ; Corot, Rousseau / J.-F. Millet / Daumier / De Courbet aux impressionnistes / La sculpture au 19^e siècle ; Rude, Barye, Carpeaux, Rodin / Puvis de Chavannes / Architecture des villes modernes / Art décoratif contemporain. »

Les études pour la classe de première ont pour sujets les arts contemporains. S'agissant de la peinture, si le passé est renvoyé en principe aux historiens ou historiens de

⁴⁷² Grégory Busquet, Claire Carriou, « Entre art et science, l'histoire à l'Institut d'urbanisme de l'Université de Paris (1919-1971) », *Espaces et sociétés*, 2007/3, n. 130, p. 58.

⁴⁷³ Marcel Poëte, lors de son service comme bibliothécaire à la Bibliothèque historique de Paris (1903-1906), inaugure un cours d'histoire de Paris autant pour le public que pour les spécialistes ; en 1914, une chaire d'histoire de Paris, créée à l'Ecole pratique des Hautes études lui est confiée jusqu'en 1948. Son érudition et son charisme lui permettent d'être invité par plusieurs pays étrangers pour donner des conférences sur l'histoire de Paris ; sa conversion, c'est-à-dire, de l'intérêt exclusif à Paris à la recherche des origines et la loi de l'évolution générale des villes, se manifeste dans son cours à l'Ecole d'art public qui deviendra peu après l'Ecole des Hautes études urbaines, transformée plus tard en Institut d'urbanisme de l'Université de Paris - c'est d'une signification importante dans l'historiographie de l'histoire urbaine en France. Tout au long de l'évolution de sa carrière, ses publications nombreuses restent longtemps parmi celles qui font le plus autorité : *L'enfance de Paris. Formation et croissance de la ville des origines au temps de Philippe Auguste* (1908), *Formation et évolution de Paris* (1911), *La promenade à Paris au XVII^e siècle* (1913), *Une vie de cité : Paris de sa naissance à nos jours* (1924-1931) ... Voir la bibliographie de Jean de La Monneraye dans *Bibliothèque de l'école des chartes*, 1955, tome 113, p. 348-352.

⁴⁷⁴ *Idem*.

l'art, le plus récent ou le présent sont souvent dévolus aux critiques d'art. Théodore Duret, a affirmé dans son fameux *Critique d'art d'avant-garde* (Paris : Charpentier, 1885) que : « [les impressionniste] n'ont pas poussé comme des champignons. Ils sont le produit d'une évolution régulière de l'école française. Les impressionnistes sont descendants des peintres naturalistes et ils ont pour pères Corot, Courbet, Manet. »⁴⁷⁵

Certains des critiques d'art les plus influents de l'époque occupent une place au premier rang à l'Administration des Beaux-arts, et peuvent de ce fait mettre en avant des artistes contemporains par des actions culturelles. Autrement dit, leur réputation est ainsi « officiellement établie »⁴⁷⁶. En 1884, la première exposition rétrospective est organisée pour Manet, par le comité présidé par Antonin Proust, premier ministre des Arts en France (1881-1882), avec catalogue, monographies, critiques qui s'ensuivent - tout se constitue en un « habituel appareil de légitimation culturelle », au point qu'il est inscrit « dans l'histoire d'un « art national » et d'une « culture républicaine en émergence »⁴⁷⁷.

Dans les œuvres d'Antonin Proust, l'intervention de son ami Roger Marx mérite de même notre attention. Nommé commis au Bureau des travaux d'art dans l'administration des Beaux-Arts en 1883, puis secrétaire de directeur des Beaux-Arts Jules-Antoine en 1887-1888 et ensuite inspecteur des Beaux-Arts en 1888, il propose d'organiser des expositions à la gloire de l'art national. Ainsi est inauguré en 1889 la première exposition centennale de l'art français en 1889, présidé encore par le comité d'Antonin Proust, dans le cadre de l'Exposition universelle, où des œuvres, sensiblement éloignées de l'art académique sont sélectionnées : « 21 tableaux de Delacroix, 40 de Corot, 13 de Millet, 14 de Manet ».⁴⁷⁸ Ainsi est officiellement établit la lignée de « l'école française » « partant des œuvres de David, Géricault et Delacroix, passant par les peintres de Barbizon, Millet et Courbet, et trouvant son point culminant dans l'œuvre de Manet. »⁴⁷⁹ Continuellement, à la Centennale de 1900 dans le cadre de l'exposition universelle, la modernisation et la consécration de l'impressionnisme s'affirment davantage : « 13 tableaux de Daumier, 12

⁴⁷⁵ Marie-Claude Genet-Delacroix, « La renaissance officielle des impressionnistes (1865-1925) : art français ou art moderne ? » [en ligne], Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2013. Disponible sur : <https://books.openedition.org/purh/5001#bodyftn26>, paragraphe 20, (consulté le 12. 07.2019)

⁴⁷⁶ Michael R. Orwicz, Nicolas Dupin, « La vie posthume d'Edouard Manet : l'art national et la biographie artistique au début de la III^e République », *Romantisme*, 1996, n. 93, p. 51. Les auteurs ont utilisé l'expression pour traiter les expositions consacrées à Manet.

⁴⁷⁷ *Idem*.

⁴⁷⁸ Gérard Monnier, *op.cit.*, p. 226.

⁴⁷⁹ Michael R. Orwicz, Nicolas Dupin, *op.cit.*, p. 53.

de Manet, 14 de Monet, 11 de Renoir, 6 de Sisley, 8 de Pissarro, et 3 de Cézanne »⁴⁸⁰.

Il est évident que les auteurs du programme ont voulu initier les élèves à « une sorte d'esthétique officielle appliquée à l'usage de l'émancipation du goût et de l'éducation de la perception du public »⁴⁸¹ qui avaient motivé presque tous les discours ou textes critiques préconisant les impressionnistes dans les dernières décennies du XIXe siècle.

En résumé : premièrement, l'art français est placé au centre de l'étude, autour duquel sont prescrites la Renaissance italienne et la peinture flamande et hollandaise. Deuxièmement, aligné en quelque mesure à l'esprit de la réforme du dessin de 1909, le programme prend soin des questions d'arts « modernes », qui rompt avec les programmes limités aux questions traditionnelles, ou « classiques » en d'autres termes. C'est pourquoi l'étude traitera du mobilier aux XVII^e et XVIII^e siècles, d'architecture moderne, d'art en province, et d'art décoratif de l'époque contemporaine.

5.5. Problématique de l'assignation des professeurs

Quel professeur sera à la mesure de cet enseignement ? En principe, « le professeur le plus indiqué pour commenter les chefs-d'œuvre de l'art est d'abord celui qui les connaît et les aime le mieux ». Face à la pénurie de professeurs à la hauteur, plus grave en province et dans les petites villes, les instructions relatives encouragent l'organisation d'un groupe de professeurs dont chacun est supposé prendre une part du programme. Cette proposition apparaît d'autant plus légitime que la complexité de la nature de l'histoire de l'art fait l'histoire de l'art ouverte. La convocation s'adresse à différents professeurs : entre autres, aux professeurs de philosophie, de dessin, d'histoire et de littérature.

Vu que la notion du beau lie inévitablement l'art à la philosophie, une circulaire de 1926 recommande de « compléter le service du professeur de philosophie à l'aide de cet enseignement »⁴⁸². Parallèlement, personne ne peut nier que le professeur de dessin, en tant que praticien de l'art, connaisse quelques notions d'histoire de l'art, et que leur disposition esthétique puisse répondre dans quelque mesure à des exigences dans l'analyse des caractéristiques plastiques de l'œuvre, souhaitées par les instructions relatives. Quant aux

⁴⁸⁰ Gérard Monnier, *op.cit.*, p. 226.

⁴⁸¹ Marie-Claude Genet-Delacroix, « La renaissance... », *op.cit.*, paragraphe 22.

⁴⁸² E. Jolibois, *op. cit.*

professeurs d'histoire, leur avantage autant en connaissance de l'histoire générale qu'en capacité de documentation, leur permettent de revendiquer droit de cité dans cet enseignement. Néanmoins, Gastinel, initiateur de l'enseignement de l'Art, fait plutôt confiance au professeur de littérature. Il nous faut rappeler ici que Georges Gastinel, nommé inspecteur général en 1917, comme André Fontaine nommé en 1920, étaient tous deux agrégés de lettres, et ont l'expérience de l'enseignement de la rhétorique au lycée. Mais le plus significatif est qu'ils étaient tous deux professeurs d'histoire de l'art au lycée de Fénelon. Le rapprochement de l'art avec la littérature devient ainsi compréhensible.

Par ailleurs, peut-être s'est-il inspiré de quelque doctrine ? L'indice que nous avons trouvé se trouve dans la critique de L. Séverin sur l'ouvrage de Samuel-Elie Rocheblave, titré *L'art et le goût en France de 1600 à 1900*, publiée dans le numéro précédent de la même revue⁴⁸³. L'hypothèse est que Georges Gastinel en aurait peut-être emprunté des arguments. L'ouvrage de Rocheblave a pour originalité l'établissement de la « communion fondamentale » existant entre les lettres et l'art depuis le XVII^e siècle en France, où le rapprochement entre Poussin et Corneille, Watteau et Marivaux, Greuze et Diderot, est justifié par l'analogie de goûts stoïciens. Séverin signale : « Un tel ouvrage porte à comprendre la nécessité de rapprocher dans l'éducation l'étude de l'art et celle de la littérature » ; « Etudier l'art d'une époque, c'est aussi se préparer à mieux, comprendre sa littérature et inversement » ; mais « notre enseignement secondaire n'a guère cherché, dans ses programmes et son organisation, à rapprocher l'étude des arts plastiques et des œuvres littéraires ». Les approches préconisées par Séverin portent sur l'assimilation des deux matières : « il faudrait d'abord, dans nos lycées et collèges, donner une plus large place à l'étude théorique des arts plastiques, il faudrait surtout faire servir cette étude à l'intelligence de textes littéraires parallèlement analysés ». Georges Gastinel reprend ces principes en 1925, aussitôt que les programmes d'explication des chefs-œuvres sont mis à jour. De plus, compte rendu que le programme attribue la plus grande place à l'art antique, il justifie légitimité du rôle du « professeur de lettres » en soulignant leur spécialité français-latin-grec. Par corollaire, il déconseille l'intervention du professeur d'histoire ou

⁴⁸³ Samuel-Elie Rocheblave, *L'art et le goût en France de 1600 à 1900*, Paris : Librairie Armand Colin, nouvelle édition, 1923.

L. Séverin, « A propos du livre de M. Rocheblave *L'art et le goût en France de 1600 à 1900* », *l'Enseignement secondaire des jeunes filles*, mars 1924, p. 113-116.

du professeur de dessin. Le premier, selon lui, risque de réduire les œuvres en documents ordinaires en vue de la mise en lumière des faits historique tandis que « le détail des mœurs représentées par l'artiste mérite d'être examiné pour lui-même, indépendamment de la pensée créatrice »⁴⁸⁴. Il n'est pas approprié non plus de le confier au professeur de dessin, car, selon lui, le professeur de dessin, qui a le goût du métier, laisse facilement prédominer la technique et risque de faire dériver le but pédagogique de formation du goût esthétique vers celle de « jugement critique » stérilisé.

Or, il nous semble que l'écart entre les idées et le réel est profond : les textes ou discours signés de professeurs de littérature en matière de pratique de l'enseignement sont très rares, mais ceux des professeurs d'histoire sont plus nombreux. Par exemple, Robert Pimienta, professeur d'histoire, affirme que ses collègues, comme lui, assument cet enseignement à l'appui des ouvrages sélectionnés d'historiens : l'explication d'œuvres de Botticelli se réfère aux pages de Carles Diehl ; Creuze à ceux de Louis Hautecoeur, Davide à Rosenthal ; Douris à Pottier ; l'œuvre Puits de Moïse de Calus Sluter à Kleinclausz ; Memling à Georges Huisman. « Les professeurs d'histoire, poursuit-il, ont eu déjà le temps de constituer ainsi toute une bibliothèque d'histoire de l'art, où nous pouvons trouver les éléments raisonnés de nos explications ».⁴⁸⁵

5.6. Une innovation dans une réforme critiquée « à rebours » ?

Aussi bien que son proche camarade Francisque Vial, Edouard Herriot a une forte croyance tant dans les valeurs démocratiques et que dans la nécessité de la modernisation de l'instruction publique. Partisan de la doctrine de Condorcet, il œuvre à la fois pour pousser le projet de l'école unique et donner le privilège aux enseignements scientifiques, au détriment des enseignements des langues anciennes. Il affirme : « Si nous voulons préparer des élites pour accomplir les grandes œuvres nationales, l'enseignement secondaire devra se rajeunir et s'adapter. Il conviendra qu'il fasse une part de plus en plus grande aux sciences. »⁴⁸⁶ Par conséquent, il y a lieu de redéfinir la « culture générale » en lui donnant des « ressources nouvelles ». Il souscrit à la suppression du baccalauréat,

⁴⁸⁴ Georges Gastinel, « Pour l'éducation esthétique », *Revue de l'Enseignement secondaire des jeunes filles*, juillet 1925, p. 20.

⁴⁸⁵ Robert Pimienta, « Les exercices pratiques d'histoire et de géographie », *Revue universitaire*, 1927, p. 317-318.

⁴⁸⁶ Edouard Herriot, *Créer*, tome 2, Paris : Payot, 1925 (première édition en 1920), P. 165.

étroitement liée à la fois aux langues mortes, et à la méthode de mémoire. Agrégé de lettre et ancien professeur de rhétorique, Herriot est en défaveur de l'étude des langues ancienne en disant : « la culture antique ne convient qu'aux élites de l'esprit. C'est un luxe, pour les intelligences riches ; il devrait être interdit de le vulgariser »⁴⁸⁷ - où la première expression désigne plus précisément sa langue, non l'ensemble de sa civilisation. Corrélativement, il tient à un enseignement d'histoire soucieux plus du « passé prochain » que du « passé lointain »⁴⁸⁸.

Mais Edouard Herriot se veut sans doute être un républicain « sensible ». Il a dit : « Si je n'étais pas sensible je ne serai pas républicain », lorsqu'il était affronté aux moqueries de ses amis radicaux.⁴⁸⁹ Ses convictions dans les enseignements scientifiques ne l'opposent pas à la sensibilité, au contraire, il semble qu'il tient à maintenir une pensée harmonieuse, fondée sur l'équilibre de la raison et du sentiment. Chez lui, nous pouvons constater la passion à l'idéal qu'il met à l'écart du matérialisme historique. Ainsi place-t-il « l'esprit au-dessus de l'économie ».⁴⁹⁰

Néanmoins, la réforme de 1925, jugée par certains comme la manifestation du renouveau des lettres au détriment des sciences⁴⁹¹, a connu de violentes contestations dès sa mise en œuvre. S'agissant de l'enseignement de l'Art au lycée, deux approches s'opposent : l'étude de l'art pour lui-même, et l'étude historique de l'art. La première se rapporte aux notions de « style », « beau », « sentiment », « expression », etc., alors que la seconde aux qualificatifs d' « historique », « politique », « sociale », etc. A partir de la naissance de la Troisième République, la fonction de l'instruction publique évolue peu à peu d'une position élitiste à une position citoyenne. Les histoires institutionnelles, économiques et sociales, c'est-à-dire les histoires qui ont les plus déterminantes pour le sort commun du peuple, répondent par excellence au besoin de cette tendance. Dans cette optique, l'étude de l'art, supposé porter sur l'objet lui-même, par l'interprétation de la forme, du style, et du génie particulier, en mettant au second plan son rapport avec le contexte dans lequel il est créé, est facilement susceptible d'être considérée comme

⁴⁸⁷ *Idem*, p. 163.

⁴⁸⁸ *Ibid*, p. 164.

⁴⁸⁹ Jacques Bruyas, *Edouard Herriot*, Roanne/Coteau, Editions Horvath, 1985, p. 34.

⁴⁹⁰ *Idem*.

⁴⁹¹ Pierre Savaton, « Les exercices pratiques de sciences naturelles de 1902 aux années 1930 : des textes aux pratiques »[en ligne], *Revue d'histoire des sciences*, 2015/ 1, tome 68. Disponible sur : <https://www-cairn-info/revue-d-histoire-des-sciences-2015-1-page-145.htm>, paragraphe 11, (consulté le 10. 06. 2019)

aristocratique, voire rétrograde. A rappeler que Gustave Lanson, lorsqu'il traite de la finalité de l'enseignement de l'histoire littéraire au lycée, a manifesté son inquiétude à l'égard de la qualité des citoyens futurs en affirmant : « l'éducation doit nous préparer à résoudre, dans la mesure qui sera donnée à chacun de nous, les grandes questions sociales et morales qui se posent aujourd'hui à l'humanité civilisée [...] Nous autres professeurs, nous devons travailler à faire des hommes du temps présent, des hommes de demain même, et les meilleurs hommes que nous pourrons. Nous ne le pouvons sans leur faire connaître les idées directrices et vitales de la société contemporaine, dont nous vivons, dont ils vivront, en attendant qu'ils les détruisent en les transformant »⁴⁹². L'enseignement de l'histoire de l'art, à laquelle on consacrait peu d'attention, rencontre en 1925 au sein du milieu universitaire le mouvement scientifique, étranger à l'analyse formelle.

⁴⁹² Gustave Lanson, « L'étude des auteurs français », *Revue universitaire*, 1894, Tome 2, p. 262.

Chapitre VI Manuels et d'autres moyens pédagogiques

Dans cette partie, nous allons présenter quelques moyens pédagogiques souvent utilisés pour l'enseignement de l'histoire de l'art à l'époque que nous avons délimitée. Les manuels ou ouvrages de référence seront traités en premier lieu, étant donné à la fois leur rapport direct avec la discipline en question, et leur rôle décisif autant pour la préparation des professeurs que pour l'inspiration des élèves. À noter pourtant que leur vulgarisation n'est pas égale d'un à l'autre, et qu'il est difficile pour nous d'en recenser tous les usages réels dans les écoles secondaires sur le territoire pour établir des tableaux statistiques quelconques, d'autant plus qu'un sondage ou une enquête régionale en cette matière nous semble encore inexistant. Ensuite, ce sont les reproductions d'œuvres d'arts recommandées par l'Administration pour l'enseignement que nous allons traiter. Nous n'allons pas par ailleurs faire silence sur la progression des matériels techniques au cours de l'époque et leurs contributions à la construction de la discipline, notamment dans les activités pédagogiques. Quelques organismes publics ou privés, investis dans le mouvement de la vulgarisation des ceux-ci, seront abordés au vu de leur réputation.

6.1. Cause de « l'enseignement par l'aspect »

L'image, dès le philosophe Platon, était censée tromper la raison ou l'intelligence, tant qu'elle était considérée comme reproduction de la perception ou de l'imagination. Elle n'était pas bienvenue chez les pédagogues qui l'ont condamnée pour ses effets perturbant la pensée abstraite. Elle commence néanmoins à connaître à partir du XIX^e siècle un développement de plus en plus rapide grâce aux progrès de l'imprimé, jusqu'à être admise comme support de l'enseignement dans les dernières décennies du XIX^e siècle.

La pédagogie par l'image est investie d'abord à l'intention des tout-petits, puis dans l'enseignement primaire au cours de la seconde moitié du siècle. Même si cette notion saisit beaucoup moins l'enseignement secondaire, elle est propagée avec ardeur par Ernest Lavis à partir de son exposé détaillant la mise en œuvre du programme d'histoire dans les instructions officielles de 1890.⁴⁹³ Selon lui, si par rapport au primaire, la méthode « pittoresque » — le mot signifie au sens étymologique « à la manière des peintres » —

⁴⁹³ *Instruction, programmes et règlements*, Paris : Imprimerie nationale, 1890.

s'adapte bien, il ne faut pas en priver l'enseignement au secondaire où la méthode « démonstrative » prédomine. Ainsi la confection des ouvrages centrés sur les images s'avère nécessaire. De 1895 à 1907, l'*Album historique* en quatre volumes⁴⁹⁴, qui comprend environ sept mille gravures au total, est publié par André Parmentier⁴⁹⁵, sous la direction d'Ernest Lavis. Celui-ci signale à nouveau le rôle de l'image dans les préfaces : « La parole et l'écriture sont malhabiles à décrire et à montrer les objets... la description d'un monument, s'il n'est très grossier et très simple, ne dresse pas devant nos yeux le monument lui-même... l'histoire est, pour partie, une description ; c'est pourquoi tout livre d'histoire devrait être un livre d'images, et l'enseignement historique deviendra vraiment intelligible quand il commencera par montrer, expliquer et commenter des objets, des figures et des scènes. »⁴⁹⁶ ; « La meilleure façon d'enseigner l'histoire à des enfants et à des adolescents serait de leur commenter un livre d'images. »⁴⁹⁷ Nous ferons l'analyse de cet ouvrage plus loin.

Les instructions de 1925 s'alignent sur la doctrine de conciliation des méthodes démonstrative et pittoresque pour l'enseignement de l'histoire au lycée, établie en 1890. Et le plan d'études de 1938 rappelle ce principe.

6.2. Ouvrages de référence et manuels

Dans cette partie, nous nous sommes plus intéressés à des ouvrages d'histoire de l'art générale destinés plus à la vulgarisation du savoir artistique auprès du public ou amateurs qu'aux ouvrages destinés à des professionnels ou étudiants, notamment les manuels préparés pour l'enseignement scolaire. Ainsi, à titre d'exemple, la bibliographie dressée d'Henry Lemonnier et François Benoit en 1894 à l'intention des étudiants de la Sorbonne sera exclue de notre observation, bien qu'elle mérite d'être étudiée.⁴⁹⁸ Etant donné que

⁴⁹⁴ Tome 1 : *Album historique : le Moyen Âge* (1895) ; Tome 2 : *Album historique : la fin du Moyen Âge* (1897) ; Tome 3 : *Album historique : le XVIe et le XVIIe siècle* (1900) ; Tome 4 : *Album historique, le XVIIIe et le XIXe siècle* (1907).

⁴⁹⁵ Il est ancien étudiant de Lavis, professeur d'histoire au collège Chaptal, professeur de classe préparatoire à Saint-Cyr, et chargé de cours à l'École normale supérieure de Saint-Cloud.

⁴⁹⁶ Ernest Lavis, préface dans l'*Album historique : le Moyen Âge*, Paris : Colin 1895.

⁴⁹⁷ Ernest Lavis, préface dans l'*Album historique : le Moyen Âge (2^e édition)*, Paris : Colin 1898.

⁴⁹⁸ Henry Lemonnier, François Benoit, « Élément de bibliographie pour l'histoire de l'art moderne », *Revue internationale de l'enseignement*, 1894, p. 249-268. La liste est composée de « Manuels » -où une portion importante est consacré à des auteurs allemands, « Généralités sur la civilisation, le costume », « Premier principes d'esthétique », « Terminologie technique de certains arts », « Dictionnaires biographiques, recueils de monographies d'artistes », « Histoire générales d'arts particuliers » « Histoire d'ensemble de l'art ou de certains arts dans des pays déterminés », « Histoire de l'art à différentes époques soit dans certains pays soit dans un ensemble de Pays », « Revues », « Bibliographie, catalogues, recueils de monuments ». Elle embrasse presque tous les ouvrages d'art les plus réputés de

nous ne pouvons recenser tous les ouvrages correspondants à nos critères, le développement suivant cherchera à la fois à indiquer quelques ouvrages caractérisés soit par la précision de leur public, soit par leur popularité ou réputation, et à faire ressortir quelques traits qui seraient susceptibles de montrer des tendances ou des évolutions dans la sphère éditoriale.

6.2.1. Manuels conformes au programme d'histoire pour les jeunes filles et les garçons du spécial

Gustave Ducoudray⁴⁹⁹ rédige une série de manuels pour le cours complet d'histoire pour les jeunes filles dès 1887, conformes aux programmes d'histoire de 1882 : deux manuels intitulés *Histoire nationale et notions sommaires d'histoire générale* pour les trois premières années, et *Histoire sommaire de la civilisation* pour les 4^e et 5^e années.⁵⁰⁰ L'auteur semble peu sensible à l'art, car le nombre de sujets sur l'art reste très limité dans ceux traitant de la civilisation, d'autant plus que les illustrations en dessin sont rares. L'auteur publie en 1886-1888 dans la même maison d'édition des ouvrages conformes au programme de civilisation pour les trois dernières années de l'enseignement spécial, intitulés *Histoire sommaire de la civilisation*, où l'auteur maintient la structure appliquée aux manuels pour les jeunes filles en laissant à nouveau très peu de place à l'art ou aux illustrations.

De 1885 à 1887, Charles Seignobos accomplit deux volumes de manuels en civilisations de l'Antiquité jusqu'au temps moderne, publiés chez Masson de Paris pour les jeunes filles et les garçons du spécial.⁵⁰¹ Il est évident que l'auteur prête attention aux sujets d'art. Par exemple, dans le manuel traitant l'époque médiévale et les temps modernes, un sujet « beaux-arts » occupe une place dans chaque sous-période, s'étend de la peinture à la musique, en passant par la sculpture et l'architecture, où les caractéristiques générales et les écoles majeures sont expliquées, illustrées en dessin parfois, bien que d'une qualité médiocre. Encouragée par la bonne qualité des manuels, la maison d'édition

l'époque.

⁴⁹⁹ Il est agrégé d'histoire, professeur honoraire à l'école normale des Instituteurs de la Seine et à l'école normale supérieure de Saint-Cloud.

⁵⁰⁰ Gustave Ducoudray, *Histoire nationale..., Histoire sommaires...* Paris : Hachette et C^{ie}, 1887.

⁵⁰¹ Charles Seignobos, *Histoire de la civilisation. Les âges préhistoriques... jusqu'à Charlemagne*, Paris : Masson, 1885 ; *Historie de la civilisation au moyen âge et dans les temps moderne*, Paris : Masson, 1887.

demande à l'auteur de les condenser en un manuel abrégé destiné à l'enseignement primaire, en affirmant que « l'histoire de la civilisation [...] ne figure pas dans les programmes de l'enseignement primaire [...] mais [...] on ne peut s'empêcher de reconnaître qu'elle est indispensable à un enseignement primaire vraiment complet »⁵⁰². Les deux volumes connaîtront encore des remaniements pour se conformer au programme de 1902 pour l'enseignement masculin.

La seconde édition du *Précis d'histoire de l'art* de Charles Bayet, déjà cité, est remaniée puis publiée en 1893 à l'intention des jeunes filles du lycée, sous le titre nouveau de *Précis élémentaire d'histoire de l'art*, d'où l'on peut s'apercevoir d' « une corrélation entre l'enseignement dans les écoles des Beaux-Arts et l'enseignement secondaire »⁵⁰³.

6.2.2. Multiplication des manuels à partir de la réforme de 1891

L'édition scolaire, sous l'impulsion de la réforme de Duruy, commence dans les années 1860 à donner naissance à plusieurs maisons spéciales : Delagrave en 1865, Armand Colin en 1870, Vuibert en 1878, Hatier et Nathan en 1881. Entre 1872-1889, Armand Colin en vient à vendre 50 millions de livres scolaires dont la plupart sont destinés au primaire, ce qui lui vaut la première place de la vente catégorielle dans l'histoire française.⁵⁰⁴ En comparaison, la publication des livres scolaire pour le second degré décolle plus tard que ceux pour le premier degré. La publication des manuels à l'usage des jeunes filles subit plus encore plus de retard. La carence de manuels destinés aux jeunes filles persiste dans les dix ou quinze premières années de l'enseignement féminin, tel est le constat décevant résultant de la recherche de Françoise Mayeur. Nous pouvons sans doute le rapporter à l'état flottant et précaire parfois de cet enseignement en cette période, qui suscite à peine l'intérêt des maisons d'édition — ce dont témoigne la rareté des bibliographies relatives dans les revues pédagogiques usitées.⁵⁰⁵ Malgré que Lyne Therrien fasse croire que les ouvrages multipliés à partir des années 1880 résultant des

⁵⁰² Charles Seignobos, *Abrégé de l'histoire de la civilisation depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours*, Paris : Masson, 1887, dans « L'avis de l'éditeur ».

⁵⁰³ Lyne Therrien, *op.cit.*, p. 115.

⁵⁰⁴ Jean-Yves Mollier, « Le parfum de la Belle Epoque », Jean-Pierre Rioux, Jean-François Sirinelli (dir.), *La culture de masse en France de la Belle Epoque à aujourd'hui*, Paris, Fayard, 2002, p. 78.

⁵⁰⁵ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977, p. 209.

initiatives courageuses d'acteurs de la discipline nouvelle de l'histoire de l'art peuvent être mis en usage parallèle tant pour l'étude supérieure que l'étude secondaire, ils ne relèvent pas au sens strict du genre de manuels préparés pour les lycéens ou lycéennes.

Nous constatons que le départ, la multiplication de manuels scolaires coïncide à peu près avec la réforme de 1891 qui a pour but de réorganiser l'institution scolaire masculine, et non avec la réforme de 1897 pour l'enseignement des jeunes filles. Cela signifie qu'ironiquement, le souci à la publication des manuels pour les jeunes filles aurait plutôt dérivé de celui porté au besoin de l'enseignement masculin. Par ailleurs, les manuels du secondaire, étant beaucoup moins illustrés que ceux du primaire, commencent à s'améliorer en cette matière. Cela est dû en grande partie à la doctrine d'Ernest Lavissee, selon laquelle il faut un « enseignement par l'aspect », — c'est-à-dire, qu'on doit montrer des « représentations authentiques des hommes et des choses d'autre fois », et qu'on fasse observer des « documents contemporains ». Ses anciens élèves en prennent l'initiative : Charles-Victor Langlois, Jean-Hippolyte Mariéjol, Georges Lacour-Gayet et Paul Guiraud partagent la rédaction d'une série de manuels titrés *Lectures historiques* à partir de 1890, qui donnent une place considérable aux images. Le nombre d'images est également plus important dans l'*Album historique*, composé de quatre volumes, d'André Parmentier, un autre ancien élève de Lavissee, publié en 1892 chez Colin. Dans la préface, Lavissee remet en exergue la vertu de l'image en disant : « Tout livre d'histoire devrait être un livre d'images et l'enseignement historique deviendra vraiment intelligible quand il commencera par montrer, expliquer, et commenter des objets, des figures et des scènes... Certainement l'image renouvellera un jour l'enseignement historique ».⁵⁰⁶

Roger Peyre est professeur d'histoire au collège Stanislas. Son manuel intitulé *Histoire générale des beaux-arts*⁵⁰⁷ se conforme au programme de l'enseignement secondaire moderne de 1891. Il connaît plusieurs éditions jusqu'en 1921. Par rapport à celui de Charles Bayet, ce manuel est bien développé, non seulement en biographies d'artistes, mais aussi en notions générales : styles, écoles, etc. Néanmoins, Georges Perrot lui fait aussi des réserves, en remarquant qu'« [il] paraît avoir été plutôt compilé dans les bibliothèques que conçu sous l'impression directe des monuments », et que les illustrations

⁵⁰⁶ Jean Leduc, *Ernest Lavissee*, Paris, Armand Colin, 2016, p. 138.

⁵⁰⁷ Roger Peyre, *Histoire générale des beaux-arts*, Paris : Ch. Delagrave, 1894, pp. 786.

en dessin, nombreuses, sont de mauvaise qualité d'autant plus qu'elles semblent résulter d'un tri peu sérieux de l'auteur.⁵⁰⁸

Pour le cours d'histoire des jeunes filles, il faut rappeler notamment, comme nous l'avons mentionné, Charles Bayet, auteur du *Précis d'histoire de l'art* publié en 1886, regroupé dans la collection de la Bibliothèque de l'Enseignement des beaux-Arts, le transforme en *Précis élémentaire d'histoire de l'art* qui sera publié en 1893, en raccourcissant et simplifiant son contenu, en vue de l'usage des jeunes filles à l'école secondaire.

La publication des manuels continue à suivre de près les réformes scolaires, par exemple, ceux conformes au programme d'histoire de 1902 pour les garçons sont immédiatement publiés. Charles Seignobos, auteur principal du programme, tient à propager ses idées épistémologiques et méthodes pédagogiques à travers la publication d'une série de manuels.⁵⁰⁹ Leur titres, évidemment bien réfléchis, peuvent servir à le prouver. Tous les manuels pour le premier cycle sont titrés *Histoire narrative et descriptive...* . Quant au programme d'histoire ancienne exclusivement à destination des élèves des sections A et B en classe de première et de seconde, il propose de mettre à profit l'emploi des deux types de manuel : l'un, tel celui à l'usage du cours du premier cycle, est l'*Histoire ancienne narrative et descriptive*, et l'autre est l'*Histoire de la civilisation ancienne jusqu'au X^e siècle*. Conformes aux programmes communs pour toutes les filières du second cycle, où l'histoire de la politique, de l'économie, des mœurs et culture sont mise au centre, les manuels correspondants ne sont pas nommés d'*Histoire narrative et descriptive*, mais ont pour nom la dénomination des époques.

En 1909, une série de manuels d'histoire qui se veut conforme au programme d'histoire du 30 juillet 1908 (copie du programme de 1897) pour les jeunes filles, est publiée sous la direction de Gabriel Monod. Elle comprend trois volumes intitulés *Histoire*

⁵⁰⁸ *Idem*, p. 88.

⁵⁰⁹ 1^{er} cycle : Pour classes de 6^e A et B, *Histoire narrative et descriptive de l'antiquité*, Paris : Colin, 1902 ; pour classes de 5^e A et B, *Le Moyen âge*, Paris : Colin, 1903 ; pour classes de 4^e A et B, *Les temps modernes*. Paris : Colin, 1904 ; pour classes de 3^e A et B, *La période contemporaine depuis 1789*, Paris : Colin, 1905.

2^e cycle : Pour classes de 2^e A et B, *Histoire ancienne narrative et descriptive de l'Orient et de la Grèce*, Paris : Colin, 1903 ; pour classes de 1^{re} A et B, *Histoire ancienne narrative et descriptive. Antiquité romaine et pré-moyen âge*, Paris : Colin, 1903 ; pour classes de 2^e et 1^{re}, *Histoire de la civilisation ancienne jusqu'au Xe siècle*, Paris : Colin, 1903 ; pour classes de 2^e A, B, C, D, *Histoire moderne jusqu'en 1715*, Paris : Colin, 1906 ; pour classes de 1^{re} A, B, C, D, *Histoire moderne, 1715-1815*, Paris : Colin, 1904 ; pour classes de philosophie B, et mathématiques A, B, *Histoire contemporaine depuis 1815*, Paris : Colin, 1904.

nationale et notions sommaires d'histoire générale pour les années 1^e-3^e, co-rédigés par Jeanne Colani et Edouard Driault, et deux autres intitulés *Histoire de la civilisation* à l'usage des années 4^e et 5^e, rédigés tous par Edouard Driault seul. A chaque ouvrage s'intègrent plus de 50 gravures, et les deux derniers en comptent respectivement 139 et 79. En prenant celui pour la classe de 3^e comme sujet d'analyse, nous pouvons dégager quelques points originaux en ce qui concerne l'histoire de l'art. Celui-ci, recouvrant l'histoire de la Grande Révolution à l'époque contemporaine, enseigne bel et bien aux élèves ce que le programme tient à transmettre de l'art. Le chapitre intitulé « Quelques grands écrivains et artistes depuis la fin du XVIII^e siècle : Goethe, Schiller, Byron, Chateaubriand, Lamartine, Victor Hugo, Michelet, Beethoven, David, Ingres, Delacroix », est structuré autour de l'histoire marquée par le passage de la décadence du classicisme à la prospérité du romantisme. Ils donnent d'emblée une biographie succincte des grands noms énumérés au programme, puis des notions générales et caractéristiques du mouvement romantique. Ensuite, dans le sous-chapitre titré « Quelques grand artistes depuis la fin du XVIII^e siècle : Beethoven, David, Ingres, Delacroix », les auteurs traitent ces personnages l'un après l'autre. En passant de façon rapide sur la biographie de Beethoven, les auteurs traitent plus en détail David et Ingres. En les regroupant ensemble dans l'interprétation, les auteurs leur associent des illustrations (dessins) en architecture et sculpture, tel le Temple de la Madeleine, l'Arc de triomphe, le haut-relief intitulé « Le départ » qui orne l'Arc de triomphe, afin que les élèves s'initient au paysage culturel et artistique plus étendu. La description des œuvres des peintres possède un ton similaire à la critique d'art. Par exemple, les auteurs, en louant l'habileté à l'exécution du crayon d'Ingres, se permettent d'affirmer que : « Ses portrait sont fort beaux. Pourtant, il peint médiocrement, ne se montre guère coloriste. Ce défaut frappe dans l'*Apothéose d'Homère*, tableau froid dont les personnages trop classiques manquent de mouvement, de vie, d'intérêt par conséquent. »⁵¹⁰ Ils ne se gênent pas de faire allusion au conservatisme rigide du peintre par la notice de la photographie de l'œuvre : « Ce tableau est aussi classique d'inspiration que d'exécution : tous les personnages ont des gestes corrects et convenus ».⁵¹¹ Quant à David, l'auteur le traite plus aimablement qu'Ingres, du moins par l'admiration pour son

⁵¹⁰ Jeanne Colani, Edouard Driault, *Histoire nationale et notions sommaires d'histoire générale. Troisième année. La Révolution, l'époque contemporaine*, Paris : Félix Alcan, 1909. P. 197-199.

⁵¹¹ *Idem*, p. 198.

expérience réaliste qui témoigne, selon l’auteur, de son intention à « renouveler l’art »⁵¹². Par contraste, l’auteur semble bien apprécier la créativité et l’innovation de Delacroix. La présentation de la gravure reproduisant le tableau de « La barque du Dante » résulte, nous semble-t-il, d’un choix bien réfléchi, car comme les auteurs soulignent, celui-ci « fit événement » et « suscita [...] ardentes querelles » auxquelles ont pris part les classiques. Les auteurs font l’éloge de sa détermination à la rupture avec la tradition en disant : « Loin de se décourager, Delacroix récidiva »⁵¹³.

Le nom de Théodore Géricault – auteur du « Radeau de la Méduse », considéré par sa postérité comme une des œuvres de l’école romantique les plus importantes en France, - bien qu’absent du programme, se voit inséré à l’ouvrage, sans doute pour compléter le panthéon des romantiques. L’illustration en photo est celle de l’ « Officier de chasseurs à cheval de la garde », dont l’importance est consacrée par la remarque dans la notice: « Ce tableau montre tout ce que l’art a perdu en perdant Géricault. »⁵¹⁴

Le chapitre finit par un bilan où les caractères du mouvement romantique et des grands noms sont repris.

6.2.3. Manuels conformes au programme de 1925

Sur le plan technique, pendant l’entre-deux guerres, l’utilisation de la photographie dans le livre ou la presse se généralise peu à peu. Les recommandations d’ouvrages faites par les revues périodiques en usage commencent à se multiplier à partir de la réforme de 1925, comme nous le constatons dans la rubrique « Bibliographie » de la *Revue universitaire*. Elles embrassent en général deux catégories d’ouvrages, qui conviennent chacune à leur propre public, à savoir les professeurs et les élèves. Pour la première, par exemple, *L’art français, XVIIe siècle* et *L’art français, XVIIIe siècle* (Paris : H. Laurens, 1926) de René Schneider sont recommandés par la *Revue universitaire* en 1927, qui affirme son utilité pour l’enseignement de l’histoire de l’art au lycée. Nous nous intéressons ici plus aux ouvrages destinés aux élèves, recommandés par les revues.

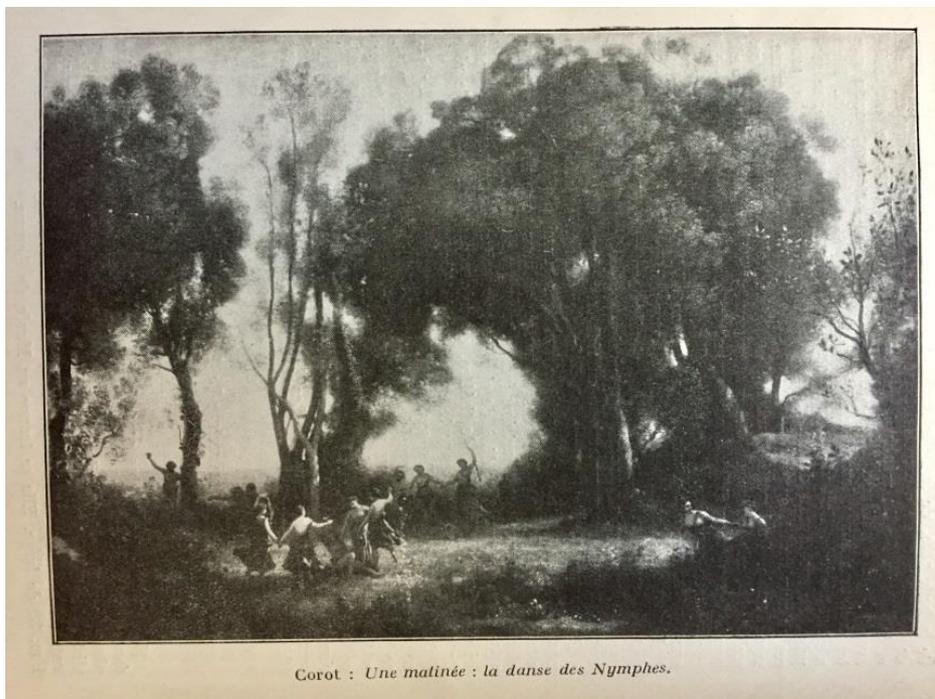
Alphonse Roux, professeur d’histoire au collège de Saint-Germain-en Laye, auteur de

⁵¹² *Ibid.*, p. 197.

⁵¹³ *Ibid.*, p. 199.

⁵¹⁴ *Ibid.*, p. 200.

manuels d'histoire de l'art à l'intention des débutants ou amateurs – *Histoire de l'art* (Paris : Delalain, 1909), et *Histoire de l'art pour tous* (Paris : Delalain, 1920), est un des rares auteurs dévoués à la rédaction des manuels scolaires conformes au programme de 1925. Ses trois volumes intitulés *Manuel d'enseignement artistique : Explication des Chefs-d'œuvre de l'art*, publiés en 1926 sont chaleureusement recommandés par la *Revue universitaire* de 1927.⁵¹⁵ Dans la première partie de chaque volume, l'auteur répète la méthode générale préconisée par l'instruction officielle : mettre l'œuvre au centre d'étude, exercer la méthode comparative, éviter de se livrer au verbalisme, etc. Dans cette même partie, des notions et un lexique basiques à propos de l'art et des genres différents sont aussi traités. Chaque volume comprend une vingtaine de sujets, limités à l'étude d'une seule œuvre d'art, représentée par la reproduction de photographie, tels que *La vierge au donateur* de Jan Van Eyck, *Le Fifre* de Manet, ou l'église Saint-Jean de Montmartre. De ce fait, les images ne sont pas très riches. Dans chaque dissertation autour de l'œuvre, l'auteur cherche à mettre en lumière l'histoire de l'artiste et son œuvre, ainsi à qu'analyser sa valeur esthétique. Le défaut le plus évident est la mauvaise qualité des photographies. N'est-ce pas nuisible à l'étude de ces œuvres ?



(Source : Alphonse Roux, *Manuel...*, Classe de première, Paris : Delalain, 1928, p. 38. La légende est : *Corot : Une matinée : la danse des Nymphes.*)

⁵¹⁵ *Revue universitaire*, 1927, p. 146.

Léon Rosenthal s'engage aussi dans cette œuvre avec son ouvrage *Notre musée : L'Art expliqué par les œuvres* (Paris : Delagrave, 1928). Sans prétendre priver les écrivains du rôle de former l'intelligence, l'auteur affirme pourtant que « le temps est venu de leur en contester le monopole » et qu' « il faut saluer avec joie les programmes qui viennent d'introduire dans les établissements secondaires l'enseignement de la beauté. Ils instituent de véritables humanités artistiques ». En considérant que quelques notions d'histoire de l'art sont déjà comprises dans le programme d'histoire, cet enseignement nouveau consiste, souligne l'auteur, non à faire accumuler des noms ou des faits, mais à établir « un contact direct avec les œuvres » et à « instaurer pour les images, la même gymnastique spirituelle que les textes, en vue d'un semblable profit ».⁵¹⁶

Correspondant au découpage chronologique et distinguant les écoles artistiques au programme, l'ouvrage a quelques traits suivants : 1. Son volume d'une centaine de pages apparaît comme trop restreint pour satisfaire la longue durée d'étude de trois ans, prescrite par le programme : chaque sujet est composé de deux pages uniquement - l'une est remplie de texte, illustrée de deux ou trois photographies en petit format, et l'autre est complètement occupée par une autre photographie en grand format, dépourvue de mots. 2. En observant le point de départ de la chronologie déterminée du programme, à savoir le 15^e siècle, l'auteur dédie seulement quelques pages d'aperçu à l'histoire de l'art antique. 3. L'explication de l'auteur prend beaucoup plus de soin à analyser la valeur plastique qu'à contextualiser l'œuvre - de là nous apercevons un registre descriptif à dominante subjective, nous semble-t-il, propre à son métier de critique d'art exercé dans les deux premières décennies du XX^e siècle, duquel Bertrand Tillier constate que : « la démarche de Rosenthal se caractérise par le souci didactique permanent et la volonté d'agir sur son lecteur, en étant son guide, afin de l'éveiller à la Beauté, selon une conception éducative, émancipatrice et régénératrice de l'art »⁵¹⁷. 4. Parallèlement, ce manuel, s'il prétend se conformer à l'esprit et au principe du programme scolaire, nous paraît fort en communion avec la prédilection personnelle de l'auteur : le privilège confié à l'art moderne promu par le progrès de la science et de l'industrie, l'appel à la démocratisation de l'art et sa pénétration à la vie quotidienne, le rapport étroit entre l'éducation esthétique et l'essor du pays... Voilà

⁵¹⁶ Léon Rosenthal, *Notre musée. L'art expliqué par les œuvres*, Paris : Delagrave, 1928, dans «Avant-propos».

⁵¹⁷ Bertrand Tillier, « Positions du critique d'art », Vincent Charbarlhac, Thierry Hohl et Bertrand Tillier (dir.), *Léon rosenthal 1870-1932 : militant, critique et historien d'art*, Paris : Hermann, 2013, p. 137.

ci-dessus quelques points semblables établis entre le contenu du manuel et les points de vue que l'auteur a fait connaître pendant son activité de critique.

S'il est établi qu' « au centre de son système de valeurs, Rosenthal place l'art urbain »⁵¹⁸, dans son manuel, les noms les plus représentatifs qu'il a l'habitude de louer, comme Tony Garnier, les frères Perret, et leur chef-d'œuvre sont inscrits dans le chapitre d' « Architecture des villes modernes ». Il en est de même pour le cristal Lalique de la sphère d'art déco, signalé avec la photographie de son verre à boire dans le chapitre d' « Art décoratif contemporain ». Pour la peinture, l'auteur s'arrête à « Claude Monet et les Impressionnistes : Cézanne », en laissant une seule phrase sur le mouvement de cubisme qui a maintenu une sorte de filiation avec Cézanne : « Les peintres actuels tendent, à travers des fièvres (cubisme), à créer un art à la fois libre et néoclassique ». Celle-ci, heureusement, ne trahit guère sa position de grande réserve, quelquefois de rejet, à l'égard de cette manifestation d'avant-garde. En effet, l'auteur tient à croire que les cubistes « font fausse route, parce qu'ils cherchent le nouveau dans de pures questions techniques, au lieu de se préoccuper du contenu qu'ils pourraient donner à leur forme »⁵¹⁹.

6.2.4. Album d'images pour l'enseignement de l'histoire : Album

historique

Comme nous l'avons abordé au début du chapitre, les quatre volumes *d'Album historique* signé André Parmentier sous la direction d'Ernest Lavis sont l'œuvre éditoriale dans le sillage de la doctrine de l' « enseignement par l'aspect » de ce dernier. Il est destiné aux bibliothèques des lycées autant masculins que féminins. Lavis souligne dans la préface de la deuxième édition du premier volume, centré sur l'histoire médiévale avec 376 gravures : « Depuis quelques années, l'image a pénétré dans les livres scolaires ; il n'y a plus de manuel d'histoire qui ne soit pas illustré. Mais voici un livre où l'image n'est plus l'accessoire : elle est le principal. »⁵²⁰ C'est vrai que l'image est le sujet : le deuxième tome sur l'histoire de la fin du Moyen Âge comporte même 2000 gravures.

⁵¹⁸ *Idem*, p. 141.

⁵¹⁹ Léon Rosenthal, « Le Salon des Indépendants », *l'Humanité*, 7 avril 1912.

⁵²⁰ Préface dans *Album historique : le Moyen Âge*, Paris : Hachette, 1898.

Les arts mineurs au XIV^e et au XV^e siècle.

La Vierge et l'enfant Jésus: statuette d'ivoire; début du XIV^e siècle (Musée du Louvre).



Fragment d'une tapisserie française de la fin du XV^e siècle, dite de la Dame et la Licorne (Musée de Cluny).



Statue de la Vierge en argent doré, donnée par la reine de France Jeanne d'Évreux, veuve de Charles IV à l'abbaye de Saint-Denis en 1319 (Musée du Louvre).



Ouvrage d'orfèvrerie, offert à Charles VI par l'archevêque de Bavière en 1401, conservé aujourd'hui à Albstadt en Bavière, appelé en Allemagne *das goldene Rossel* (le petit cheval d'or).



Fragment d'un devant d'autel dessiné sur toile, donné par Charles V à la cathédrale de Narbonne (Musée du Louvre).



Reliquaire en argent repoussé; début du XV^e siècle (Musée de Cluny).



Épi de plomb du XV^e siècle; cathédrale d'Amiens (Violet-Le-Duc).



Croix en cuivre; XIII^e siècle (Musée de Cluny).



Fragment du retable en bois peint et doré dit « chapelle portative des ducs de Bourgogne » sculpté de 1290 à 1300 par Jacques de Baerze, aujourd'hui au Musée de Dijon.



Sceptre en or repoussé et ciselé orné de pierres fines, exécuté pour Charles V (Musée de Louvre).



Reliquaire d'argent doré; XV^e siècle (Musée de Louvre).

(Source : André Parmentier, *Album historique : le Moyen Âge*, Paris : Hachette, 1898, p. 191)

Les images en noir et blanc sont chacune associées d'une légende, et portées par le texte subdivisé en notions ou sujets particuliers. Leur qualité semble satisfaisante. Albert Isnard, qui traite le premier volume dans la *Revue des questions historiques* de 1896, les estime : « fort bien faites, empruntées aux ouvrages des plus célèbres archéologues de ce siècle »⁵²¹. Les images des objets, costumes, œuvres d'art et scènes sont présentées et l'importance attribuée à l'art est évident. Mais il ne faut jamais oublier que son but n'est pas, strictement dit, d'enseigner l'art, mais de faire revivre l'histoire.

⁵²¹ Albert Isnard, *Revue des questions historiques*, 1896, p. 616.

Charles Bayet est aussi partisan de l'album ou de l'atlas. En préconisant l'utilité d'une telle publication, il rappelle : sans l'appui des images documentaires, « notre imagination s'en crée de fausse et s'y attache si étroitement qu'il en peut naître des conceptions historiques erronées dont nous aurons dans la suite grande peine à nous défaire ». Selon lui, l'album historique doit comprendre des plans, des reproductions d'édifices, des costumes, des armes, des meubles, des œuvres d'art, etc.⁵²²

6.2.5. D'autres manuels d'histoire de l'art générale au service de l'enseignement à l'école

Charles Bayet professe l'histoire de l'art de 1880 à 1890 à l'école des Beaux-Arts de Lyon. Il publie entre-temps l'ouvrage titré *Précis d'histoire de l'art*⁵²³, qui, d'après Léonce Bénédite et Gabriel Monod, peut être considéré comme le résumé de son enseignement.⁵²⁴ Camille Jullian l'estime en disant que c'est un ouvrage « qui fit événement et qui du reste n'a rien perdu de son charme et de sa popularité »⁵²⁵, alors que Georges Perrot ne cache pas son sentiment de déception en le jugeant trop sommaire pour y trouver « beaucoup des renseignements qu'on a coutume de demander à un manuel »⁵²⁶. L'ouvrage connaît plusieurs éditions de 1886 à 1908, il est même traduit en turc en 1928.

Il convient aussi de mentionner la synthèse brève de Salomon Reinach intitulé *Apollo : histoire générale des arts plastiques, professée à l'Ecole du Louvre* (Paris : Hachette, 1903), qui connaît maintes rééditions ou amplifications, et dépasse « largement le public des « auditrices de l'Ecole » auxquelles le maître dédiaient »⁵²⁷. Son originalité est évidente : dans sa réédition en 1927, plus de six cents reproductions photographiques sont mises entre les lignes, témoin de l'importance donnée aux images. Cela disant, il serait imprudent d'affirmer que l'auteur a mis au centre les images, car celles montrées de l'auteur sert à « illustrer » la narration, au lieu d'être analysées ou expliquées, autrement dit, elles jouent le rôle d'appoint du discours.

⁵²² Charles Bayet, « L'enseignement secondaire et le conseil supérieur de l'Instruction publique », *Revue internationale de l'enseignement*, 1890, n.2, p. 235.

⁵²³ Charles Bayet, *Précis d'histoire de l'art*, Paris : Quantin, 1886, pp. 350.

⁵²⁴ Lyne Therrien, *op.cit.*, p. 114-115.

⁵²⁵ Camille Jullian, « Questions historiques », *Revue universitaire*, 15 mars 1899, p. 281.

⁵²⁶ Georges Perrot, *L'histoire de l'art dans l'enseignement secondaire*, Paris, A. Chevalier-Marescq & C^{ie}, 1900, p. 87-88.

⁵²⁷ Roland Recht, « Manuels et histoire générales de l'art », *Revue de l'Art*, 1999, n° 124, p.5-6.

Léon Rosenthal a œuvré plus tôt dans l'entreprise de vulgarisation du savoir de l'art avec pour preuve la publication en 1928 de son manuel pour l'enseignement au lycée que nous avons déjà mentionné. Son ouvrage *Notre art national : abrégé de l'histoire de l'art français des origines à nos jours*⁵²⁸ est destiné à l'usage des cours moyen et supérieur du primaire et des cours élémentaires du lycée sans l'intention de l'aligner sur aucun programme précis. Il témoigne que son auteur, adhérent de la société de *L'art à l'école*, ayant pour objet d'aiguiser le goût artistique des écoliers, ne veut pas ancrer l'enseignement scolaire de l'histoire de l'art qu'au second degré. Nous pouvons en tirer quelques remarques suivantes : 1. La lisibilité de l'ouvrage semble bien mesurée sur le niveau de son public : une histoire générale de l'évolution du style et des écoles en France à partir des ancêtres gaulois jusqu'à l'époque contemporaine, illustrée de reproductions photographiques, mais dépourvue d'analyses d'œuvres ; 2. Le rapport entre culture nationale et culture régionale est étroitement lié, se manifeste à travers les questionnaires qui ferment les chapitres : nous pouvons y trouver bien de questions qui invitent à porter attention aux ressources locales, telles que musées, monuments, ou celle interrogeant : « Porte-t-on encore, dans votre commune, des costumes, des bonnets, des bijoux traditionnels ? Sont-ils beaux ? Les aimez-vous ? Pourquoi ? »⁵²⁹

Son ouvrage *Le martyre et la gloire de l'art français*⁵³⁰ voit le jour pendant la Première Guerre mondiale, et s'inscrit en même temps dans les mouvements de mobilisation, en vue, à la fois d'attaquer le crime de bombardements barbares des allemands sur les architectures religieuses et artistiques, et de promouvoir leur préservation. Il a pour sujet les monuments médiévaux, mais oriente l'attention sur les monuments bombardés en particulier, par des photographies des éléments abîmés, entre autres, ceux de la cathédrale de Reims, de l'église de Soissons, et de l'hôtel de ville d'Arras. Un ouvrage n'étant donc point conçu pour la transmission du savoir simple, mais fortement marqué par un ton moralisateur, voire nationaliste. Par ailleurs, de même que dans l'ouvrage susdit, l'auteur incite les jeunes à se rattacher à l'histoire et au patrimoine de leur propre région,

⁵²⁸ Léon Rosenthal, *Notre art national, agrégé de l'histoire de l'art français à l'usage des enfants des écoles*, Paris : Ch. Delagrave, 1913.

⁵²⁹ Neil Mc William, « Patrie et pédagogie : « l'Art national » selon Rosenthal », Vincent Chambarlhac, Thierry Hohl et Bertrand Tillier (dir.), *Léon Rosenthal 1870-1932 : militant, critique et historien d'art*, Paris : Hermann, 2013, p. 211. Ici, nous nous permettons de confirmer ce constat.

⁵³⁰ Léon Rosenthal, *Le Martyre et la gloire de l'art français, une initiation artistique*, Paris : Delagrave, 1916.

en réitérant que : « vous vous attacherez [aux livres d'art] qui sont consacrés à la région où vous habitez, qui disent sa physionomie originale, qui décrivent ses monuments, les métiers d'art qui y ont fleuri et qui racontent la vie de ses artistes »⁵³¹.

Nous pouvons aussi constater dans les revues scientifiques ou pédagogiques, parmi les ouvrages prescrits aux lecteurs, ceux considérés par les éditeurs comme utiles et pratiques à la préparation des concours du professorat d'histoire, comme la *Revue universitaire* qui cherche à attirer l'attention des candidats sur l'*Histoire générale de l'art. France* de Louis Hourticq.⁵³² L'ouvrage a une originalité analogue à celui de Salomon Reinach : abondance en reproductions photographiques des œuvres de meilleure qualité - chaque page en comprend 2 à 4, sur les détails ou la vue d'ensemble. L'étendue des sujets abordés, de l'art chrétien à l'art moderne, des origines romaine, barbare et chrétienne au naturalisme et impressionnisme, manifeste l'ambition de l'auteur, qu'il a avouée dans la préface en disant : « ... jamais l'art de notre pays n'a été exposé dans son ensemble, sauf dans les traités sur l'art universel, où les chapitres français défilent en leur lieu et place, sauf dans les histoires générales de la France, où l'on voit passer des noms d'artistes en fin de volume, comme des bagages à la queue d'un convoi. Pourquoi n'a-t-on jamais jugé utile de coordonner ces différents chapitres comme on le fait si souvent et si bien pour notre histoire politique et littéraire ? ». Des chapitres consacrés au Moyen Âge « revivent les physionomies si diverses des grandes cathédrales françaises » et l'évolution de l'iconographie religieuse est mise en lumière – tout cela fera mieux connaître aux lecteurs l'histoire de leur propre pays. En somme, l'ouvrage cherche à se distinguer de toute dissertation à prédominance historique – « on n'y trouve que le minimum de nomenclature et de petits faits biographiques »⁵³³, dans le but d'étudier les œuvres d'art pour elles-mêmes, ou plus précisément, la langue des formes.

6.2.6. Développement de la publication des synthèses de l'histoire de l'art et problème de la méthode

Pour peu que nous mettions à part les manuels destinés à l'enseignement scolaire, la

⁵³¹ *Idem*, p. 114.

⁵³² Louis Hourticq, *Histoire générale de l'art. France*, Paris : Hachette, 1911, pp. 476.

⁵³³ C.G. Pigavert, son critique sur cet ouvrage, *Revue internationale de l'enseignement*, tome 1, 1912, p. 373.

publication des ouvrages de synthèse de l'histoire de l'art en France est loin d'être en essor au début du XX^e siècle. D'abord, les synthèses d'art sont contemporaines autant de l'institution muséale que de l'institution disciplinaire d'histoire de l'art qui ne sont pas toutes les deux de longue date. Deuxièmement, soumis à la « variété même de l'art français » - par contraste, à des pays voisins, comme l'Angleterre, l'Allemagne, l'Italie, la Hollande ou l'Espagne, « l'art apparaît comme l'œuvre d'une seule race et parfois même d'un seul siècle »⁵³⁴, - et par conséquent à la complexité du corpus d'observation et des méthodes adaptées, comme ce qu'André Michel indique : « la nature spéciale de ces faits [artistiques], l'enchevêtrement des causes et des conditions techniques, sociales, morales, religieuses, politiques et économiques qui les déterminent ou les régissent, la difficulté de les embrasser dans leur diversité et leur ensemble, leur généalogie, leur dépendance et leurs rapports »⁵³⁵, la plupart des historiens de l'art français s'en tiennent à des monographies : « [é]tudier l'œuvre d'un artiste, l'histoire d'un monument, l'art d'une région ; dépouiller les inventaires et les comptes, constituer des séries, dresser des catalogues, tel (est) le mot d'ordre dans tous les laboratoires historique »⁵³⁶.

L'entreprise de la synthèse ne démarre en France qu'à partir des années 1900 - un demi-siècle après la parution de l'ouvrage en 14 volumes de Charles Blanc, à savoir *Histoire des peintres de toutes les écoles* (Paris : Jules Renouard, 1848-1876), parce qu'il devient légitime et utile de « dégager, des milliers de monographies de « contributions » entassées sur les rayons des bibliothèques, les résultats positifs et les vues générales qu'il semble permis désormais de considérer comme assurés »⁵³⁷. L'initiative de synthétiser l'histoire de l'art prise par André Michel dès 1905, qui convoque des auteurs des domaines artistiques différents à traiter chacun une synthèse thématique, en vue de les regrouper dans le même esprit, fait événement.⁵³⁸ L'originalité de ces ouvrages regroupés ensembles est que les collaborateurs ont essayé de reconstruire une histoire synthétisée par la recherche de la logique, de la filiation, et les rapports tant internes qu'externes entre écoles, époques et œuvres, différente d'un répertoire ou des discours abstraits. Nous ne manquons pas, par

⁵³⁴ Louis Hourticq, *op.cit.*, dans « La préface ».

⁵³⁵ André Michel (dir.), Préface de *l'Histoire de l'art, depuis les premiers temps chrétiens jusqu'à nos jours*, tome 1, Paris : Armand Colin, 1905.

⁵³⁶ *Idem.*

⁵³⁷ *Ibid.*

⁵³⁸ *Ibid.*

ailleurs, de considérer une autre valeur potentielle de cette série d'ouvrage, en considération du fait qu'en 1925, l'enseignement de l'histoire de l'art devient obligatoire au lycée. En l'occurrence, ils seraient susceptibles de devenir « fondamentaux indispensable(s) » - voilà une remarque faite d'un proviseur du lycée, justement dans ses réflexions sur les méthodes de cet enseignement.⁵³⁹

Au fur et à mesure que la spécialisation et l'autonomisation de la discipline s'affirment, la méthode à appliquer dans la rédaction des ouvrages de synthèse devient de plus en plus problématique : accent sur artistes ou œuvres, historique ou plastique, chronologique ou systématique ? Ainsi, il n'en est pas inutile de rappeler que Vasari a constitué des récits de la vie des artistes l'histoire de l'art et fait conserver cette tradition ; il faut attendre l'année 1764 pour que dans l'ouvrage *Geschichte der Kunst des Altertums* de Winckelmann, se forme une volonté de décrire un système propre à l'Art, ou bien une « histoire raisonnée de l'Art » qui porte sur son révolution - depuis l'origine, au progrès, variation, perfection, jusqu'à la décadence - dans laquelle la mise en avant des œuvres plus que des artistes convient.⁵⁴⁰ Au cours du XIX^e siècle, l'historisme prend le dessus peu à peu sur l'histoire de l'art, accompagné « du rejet de toute tentation d'une écriture à caractère artistique »⁵⁴¹.

Dans les années du XX^e siècle en France, les manuels en histoire générale de l'art, destinés autant aux enseignants de l'école secondaire, collèges ou lycéens, qu'aux étudiants surgissent en nombre – une tendance parallèle avec l'institution de l'option d'« histoire des arts » au lycée. Mais l'activité éditoriale dans la publication des ouvrages de ce genre s'avère faible par rapport aux pays voisins et aux Etats-Unis : tantôt des maisons d'édition se permettent de confier la rédaction à des non-spécialistes qui sont accoutumés à faire du travail de seconde main ; tantôt des auteurs se contentent de développer le texte sans porter soin à la didactique de l'image, témoin de la négligence ou l'indifférence face aux méthodes contemporaines suite au développement de la discipline⁵⁴². Par exemple, ces

⁵³⁹ E. Jolibois (Proviseur du Lycée de Mâchon), « L'enseignement artistique, un essai d'organisation pratique », *Revue universitaire*, 1926, p. 111.

⁵⁴⁰ Roland Recht, *op.cit.*, p. 7.

⁵⁴¹ *Idem*, p. 8.

⁵⁴² Par contraste, *Le grand atelier d'Italie : 1460-1500* d'André Chastel, faisant partie de la collection « L'univers des formes » dirigée par André Malraux et Georges Salles, publié en 1965, aussi bien que la collection d'« Arrêt sur œuvre » rédigée sous la responsabilité de l'Action éducative du service culturel du Louvre, dont *L'autoportrait de Nicolas Poussin* écrit par Emmanuelle Ravel et publié en 1997, sont renommés en accent fort sur le traitement graphique. A noter par ailleurs que le second, en consacrant la majorité d'efforts à l'analyse plastique et l'interprétation du sens de l'œuvre, n'est

symptômes se manifestent bel et bien sur les quatre manuels publiés en 1995.⁵⁴³

6.3. Modèles en moulage

Généralement, il y a deux sources de modèles, fondées sur les doctrines pédagogiques de l'Administration, qui se fusionnent parfois, en vue de dynamiser l'éducation artistique à l'école. Il s'agit d'un côté de la liste de modèles annexée au programme de dessin, et de l'autre de celle proposée pour construire le « musée scolaire ». Il est toutefois possible, en raison de la différence dans les moyens ou les dispositions des écoles différentes, la situation de leur acquisition des modèles devrait être hétérogène.

La réforme de l'enseignement du dessin en France dans les années 1880 fait émerger pour la première fois l'idée de collections spéciales adjointes à l'école. En 1880, le Comité des Sociétés des Beaux-Arts des départements esquisse un tel projet : « en réunissant des photographies et surtout des moulages de l'architecture régional, on arriverait à constituer l'histoire de l'art propre au pays, à éveiller l'attention et le sentiment de respect des élèves pour des monument que l'habitude fait trop souvent dédaigner ; en même temps, on jetterait les bases d'un petit Musée archéologique régional »⁵⁴⁴. En principe, la commission chargée de la rédaction des programmes de dessin offre en même temps la liste de modèles. Ceux-ci se réfèrent à des matériels divers, mais les modèles en plâtre occupent la proportion la plus importante. La liste se modifie à condition que la réforme de l'enseignement du dessin menée par l'Administration se poursuit, et parfois si les corporations de professeurs de dessin apportent des modifications, au moment où elles disposent d'une influence considérable. Les modèles recommandés dans la réforme de 1880 et 1909, avec une adjonction en 1906⁵⁴⁵, relèvent de la première condition. Par exemple, dans la réforme de 1909, parce que l'étude sur les aspects culturels et historiques de l'art sont tenus de s'accorder avec le déroulement de l'enseignement de l'histoire, les modèles sont bel et bien tirés du programme d'histoire. En même temps, il arrive que le

qu'un exemple un peu extrême de la marginalisation du savoir historique exercée dans la rédaction du manuel d'histoire de l'art.

⁵⁴³ Roland Recht, *op.cit.*

⁵⁴⁴ *Réunion des Sociétés des Beaux-Arts des départements*, 1880, tome IV, p. 303, cité par Dominique Poulot, « L'invention de la bonne volonté culturelle ; l'image du musée au XIXe siècle », *Le Mouvement social*, n° 131, 1985, p. 42.

⁵⁴⁵ Voir les listes de modèles dans *Bulletin trimestriel. Syndicat des professeurs de dessin de l'enseignement secondaire*, janvier-février 1937, p. 31-35.

Syndicat des professeurs de dessin de l'enseignement secondaire s'y implique de certaine manière. En 1936, ses membres estiment qu'un bon nombre d'œuvres sur la liste en cours sont devenues désuètes ou inutilisables, et propose à ce titre une nouvelle liste⁵⁴⁶ dont l'esprit est de choisir des œuvres « très caractéristiques d'une époque ou d'un style » : des modèles nouveaux sont ainsi introduits, entre autres, des modèles d'ornements dont l'absence est considérée comme préjudiciable. Les modifications obtiennent avec facilité l'approbation des responsables administratifs, à savoir Hourticq, inspecteur général de l'enseignement du dessin au secondaire, et Francisque Vial, directeur de l'enseignement secondaire.⁵⁴⁷ Tous les deux, comme nous avons démontré dans les chapitres précédents, sont ceux qui, intéressés dans l'éducation esthétique des jeunes, prennent des initiatives et mènent des réformes jusqu'à retoucher le paysage de l'éducation artistique au lycée.

S'agissant du musée scolaire, il découle à l'origine d'un projet de Jules Ferry vis-à-vis de l'enseignement primaire, mais qui s'étendra à l'enseignement secondaire. Il peut être « une collection d'objets, les uns naturels, les autres fabriqués, destinés à donner aux enfants des idées nettes, exactes, sur tout ce qui les entoure »⁵⁴⁸. Comparé avec le musée scolaire du primaire, qui réside en « modeste collection d'objets communs et usuels » au service de « l'enseignement de choses » et du développement de l'intelligence intuitive des enfants,⁵⁴⁹ celui du secondaire peut attribuer une importance beaucoup plus grande aux reproductions des œuvres d'art, comme aux objets au profit de l'enseignement des sciences.

La collection de modèles pour l'enseignement du dessin à l'école secondaire des jeunes filles se limite en phase initiale en estampes et gravures. A partir du milieu de l'année 1880, l'Etat commence à accorder aux nouveaux établissements de ce genre une allocation aux concessions de modèles en plâtre pour enrichir la collection. Par exemple, en 1887, le montant en cette matière est à 600 à 650 francs pour les collèges, et à 1200 à 1500 francs pour les lycées.⁵⁵⁰ En décembre 1883, Paul Mantz dépose au Ministre de

⁵⁴⁶ Voir la liste dans *Bulletin trimestriel. Syndicat des professeurs de dessin de l'enseignement secondaire*, janvier 1936, p. 5-9.

⁵⁴⁷ *Idem*.

⁵⁴⁸ « Musées scolaires », *Nouveaux dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris : Hachette, 1911, p. 1376-1378.

⁵⁴⁹ Alain Vergnion, « Du musée républicain au musée scolaire »[en ligne], dans Henri Peyronie, Alain Vergnion (dir.), *Education et longue durée*, Presses universitaires de Caen, 2007. Disponible sur : <https://books.openedition.org/puc/9292#bodyftn42>, paragraphes 62-63, (consulté le 18.10.2018)

⁵⁵⁰ Antoine Villemot, *Etude sur l'organisation, le fonctionnement et les progrès de l'enseignement secondaire des jeunes*

l'Instruction publique un rapport qui formule le vœu de créer un établissement du musée scolaire d'art pour les jeunes filles. Conformément aux principes du celui-ci, des villes affectent, en 1887 par exemple, une subvention de 500 à 1000 francs en moyenne à chaque école afin de le faire réaliser⁵⁵¹.

Parallèlement, une Commission générale est instituée par l'Arrêté du 27 mai 1880 où Ferry souligne l'importance de mener les jeunes à la « culture intellectuelle » par l'initiation au « sentiment des spectacles choisis » et à « la notion des formes épurées »⁵⁵². Celle-ci a pour objectif de rechercher des moyens qui ne doivent pas compromettre le déroulement régulier de l'enseignement, en faveur de l'éducation artistique. La pensée que « l'intelligence de l'enfant peut être éveillée et agrandie par la beauté des images qu'on met sous ses yeux ; que la laideur et la vulgarité des enluminures auxquelles il est trop souvent condamné restent pour son goût de mauvaises conseillères et que le profit moral serait certain s'il nous était possible de joindre à l'enseignement donné par le maître la leçon à la fois attrayante et féconde qui se dégage de la contemplation des œuvres de l'art »⁵⁵³ préside à la mise en œuvre des trois projets d'ordre différent. Il s'agit du projet de la décoration du bâtiment scolaire, de la distribution d'images en guise de récompenses aux enfants, et de l'installation du musée scolaire d'art aux écoles de tout niveau. Ce dernier est commandé par une commission permanente instituée par l'Arrêté du 20 juillet 1882, sous la présidence de Paul Mantz. Il dépose son rapport de travaux en 1883 au ministre, où sont données quatre listes d'œuvres d'art de référence à introduire au musée scolaire, destinées respectivement à l'école primaire des garçons, à l'école primaire de filles, à l'école normale et au lycée et collèges, dont la dernière est la plus complète et détaillée, qui articule les époques consécutives et comporte des chefs-d'œuvre et grands maîtres, depuis l'« Art égyptien » jusqu'à des artistes de la France, des Pays-Bas, de l'Angleterre et d'Espagne au XIX^e siècle.⁵⁵⁴ La collection recommandée pour l'école primaire n'ayant pour but que d'attirer le regard des petits enfants sur le beau, l'ampleur et la complétude de la collection pour l'école secondaire trahit sans doute l'intention de transmettre les cultures

filles en France, de 1879 à 1887, Paris : Imprimerie et librairie administrative et classiques, Paul Dupont, 1887, p. 67.

⁵⁵¹ *Idem*, p. 67.

⁵⁵² Cité par Paul Mantz dans son « Rapport à M. le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, au nom de la Commission des musées scolaires d'art », 1883, p. 1.

⁵⁵³ *Idem*, p. 1-2.

⁵⁵⁴ Une partie du catalogue prévu au service des lycées est transcrite dans Paul Colin, *Rapports du Jury international... Classe 5 bis. - Enseignement des arts du dessin, Rapport de M. Paul Colin*, Paris : Imprimerie nationale, 1890, p. 41.

élevées, comme l'avoue Paul Mantz dans le rapport : « Toute ces œuvres ont d'ailleurs une saveur historique, et à ce point de vue, la sélection a été faite de telle sorte que si un collègue pouvait recevoir l'ensemble des modèles indiqués, le professeur trouverait dans ce petit musée les éléments et le résumé d'une histoire de l'art depuis l'antique Egypte jusqu'à la période moderne »⁵⁵⁵.

Où alors se procurer ces reproductions désignées ? Nous pouvons dégager du rapport des voies recommandées par la Commission, d'où nous voir pouvons les sources majeures des reproductions des œuvres d'arts à l'usage scolaire de l'époque. Pour la sculpture et la gravure en médaille, l'Ecole des beaux-arts et l'atelier du Louvre conservent les reproductions en moulage de bonne qualité. Pour les peintures, les estampes faites à travers la gravure sur cuivre, dite aussi « taille-douce », opérée à la Chalcographie du Louvre, peuvent traduire « exactement la pensée des grands maîtres »⁵⁵⁶. Par exemple, les moulages prescrits sur la liste de modèles de 1880, destinée à l'enseignement du dessin au secondaire sont exécutés à l'Ecole des Beaux-Arts ou chez Delagrave.

L'atelier des moulages du Louvre est un autre fournisseur important des plâtres destinés à l'usage scolaire. Fondé en 1974, cet atelier sert non seulement les grands desseins propres à chaque époque, comme celui d'orner des Galeries de Versailles de reproductions statuaire sous le régime de Louis-Philippe, mais aussi le besoin de vulgarisation de l'art et de l'histoire de l'art vis-à-vis du public. Pour l'école, ce service se concrétise en modèles pour l'enseignement du dessin, et ensuite pour l'enseignement d'histoire de l'art aux écoles où il se professe. Nous trouvons par exemple, parmi les prêts demandés des établissements scolaires entre 1890-1910, une grande proportion en provenance d'écoles de jeunes filles : moulages pour le lycée de Fénelon à Paris en 1892, pour le lycée de Molière en 1900, pour un autre lycée de jeunes filles anonyme en 1900, demande de moulages du lycée de Reims (nommé lycée Jean Jaurès depuis 1974) en 1901...⁵⁵⁷ Même les sociétés privées s'investissent dans ce secteur. Par exemple, la maison Bonnet donne sa contribution à la reproduction de modèle à partir de 1936, après

⁵⁵⁵ *Idem*, p. 2-3.

⁵⁵⁶ *Ibid*, p. 3.

⁵⁵⁷ « Archives des musées nationaux, Atelier de moulages du Louvre (série Y), Répertoire numérique détaillé numéro 20150043 »[en ligne]. Disponible sur : https://www.siv.archives-nationales.culture.gouv.fr/siv/rechercheconsultation/consultation/ir/pdfIR.action?irId=FRAN_IR_054001 (consulté le 22.06.2019)

avoir été privilégiée, par rapport à d'autres maisons similaires, par le Syndicat des professeurs de dessin de l'enseignement secondaire, auteur de la liste renouvelée.⁵⁵⁸

6.4. Photographies auxquelles a recours l'étude de monuments

La photographie se substitue peu à peu à la gravure sur bois ou « zincographie », employée pour fabriquer l'illustration de l'ouvrage, à mesure qu'elle se perfectionne elle-même. Elle deviendra, au fur et à mesure de l'institution de la discipline d'histoire de l'art, un outil de recherche incontournable. En 1892, Emile Mâle plaide dans son étude sur les chapiteaux romans pour la construction du corpus de photographies en tant qu'outil de recherche scientifique, en affirmant : « Un *corpus*, où on réunirait de nombreuses séries de chapiteaux romans, photographiés sous toutes leurs faces, serait une des œuvres qui contribueraient le plus aux progrès de l'histoire de l'art français. Tant qu'un album de ce genre n'existera pas, toutes les dissertations sur les origines de notre art national seront nécessairement superficielles »⁵⁵⁹. Cette position est reprise par lui-même en 1894 dans la *Revue universitaire*, où il dit : « La photographie a affranchi en partie l'œuvre d'art des fatalités qui pèsent sur elle, de la distance, de l'immobilité... La photographie a permis de comparer, c'est-à-dire de faire une science la création d'une bibliothèque de photographies, mais de photographies faites par les archéologues, non par des amateurs, paraîtra sans doute, dans peu de temps, nécessaire aux érudits »⁵⁶⁰. Il est constaté que, pour son propre cours, il fait circuler des photographies.⁵⁶¹ Pendant l'entre-deux-guerres, en France, Boston Press, Musées royaux de Belgique, par exemple, offrent des séries d'art abondantes et bon marché.⁵⁶² L'apport étroit de la technique et la discipline est confirmé en 1995 par Jacques Thuillier : « L'histoire de l'art a dû attendre la diffusion de la photographie pour disposer à la fois d'un instrument commode de recherche et d'un procédé adapté à la transmission du savoir ».⁵⁶³

⁵⁵⁸ *Bulletin trimestriel. Syndicat des professeurs de dessin de l'enseignement secondaire*, janvier- février 1937, p. 30.

⁵⁵⁹ Emile Mâle, « Les chapiteaux romans du musée de Toulouse et l'école toulousaine du XIIe siècle », *Revue archéologique*, volume 2, 1892, p. 197.

⁵⁶⁰ Emile Mâle, « L'enseignement de l'histoire de l'art dans l'université », *Revue universitaire*, janvier 1894, p. 19-20.

⁵⁶¹ Germain Bazin, un de ses élèves anciens à la Sorbonne, en témoigne : « Les photos choisies par le maître passaient de main en main ». A voir Germain Bazin, « Souvenirs d'un ancien élève », *Préfaces*, mai-juin 1987, p. 136, cité par Lyne Therrien, « L'enseignement universitaire de l'art médiéval en France entre 1892 et 1922 », *Emile Mâle (1862-1954). La construction de l'œuvre : Rome et L'Italie*, Ecole française de Rome, 2005, p. 57.

⁵⁶² Henri Focillon, « Enseignement esthétique », *Encyclopédie française*, tome 15, C. Bouglé (dir.), Paris : Larousse, 1939, 15''38-2.

⁵⁶³ Jacques Thuillier, « Histoire littéraire et histoire de l'art », *L'histoire littéraire hier, aujourd'hui et demain, ici et*

Préoccupée du l'esprit de « culture générale », la réforme de l'enseignement du dessin de 1909 encourage l'étude de l'état complet des monuments à l'occasion des exécutions de copie de leurs fragments. Il y aura lieu donc d' « instituer, petit à petit, des portefeuilles de photographies artistiques »⁵⁶⁴. Nous pouvons constater qu'à cette époque, il existe quelques grandes maisons d'édition photographique dont les productions sont des sources pédagogiques prisées, comme Archives photographiques d'Art et d'Histoire, Braun, Bulloz, Giraudon (Paris), Alinari, Brogi (Florence), Voigtländer, Wachsmuth (Leipzig), Hanfstaengl, Brückman (Münich), Newne's Art Library (Londres). Parmi celles-ci, nous constatons en particulier que la première maison, dont l'appellation en toutes lettres est : « La société anonyme des Archives photographiques d'art et d'Histoire », conserve un fond de clichés extrêmement riche. En effet, elle doit son origine à la Section photographique et cinématographique de l'Armée créée en 1915, est transformée en un Service assigné à la tutelle de l'Administration des Beaux-Arts. Sur la base de 120.000 clichés et 2.000 films pris sur les fronts de guerre, s'ajoutera en quelques années 10.000 clichés pris dans les musées⁵⁶⁵ et 60.000 clichés en matière des monuments nationaux. L'ensemble de ces clichés sont représentatifs des premières tentatives d'inventaire photographique du trésor d'art en France. En 1921, le Service étatique est transformé en société anonyme en vue de la commercialisation de son conservatoire, mais continuellement sous le patronage des Beaux-Arts. La quantité hors pair comme le statut semi-officiel assurent sa crédibilité et son prestige, jusqu'à ce qu'il devienne parmi les publications photographiques les plus réputées aux yeux des chercheurs aussi bien que les enseignants. Pourtant, la photographie en noir et blanc ne peut pas parfois échapper à la méfiance selon laquelle l'utilisation de la photographie ne saurait dissimuler la carence de moyens dans l'enseignement en province. « Si l'histoire de l'art n'a pas pour fondement la connaissance directe des œuvres, elle n'a qu'une utilité des plus médiocres... Une photographie peut donner l'idée d'une sculpture ; mais comment faire comprendre, à qui n'a jamais vu un Titien authentique, ce qu'est la

ailleurs des Actes du Colloque des 17 et 18 novembre 1994, Publié dans la *Revue d'Histoire littéraire de la France*, novembre 1995, P. 150.

⁵⁶⁴ Voir Instructions pour les lycées et collèges de garçon, chapitre IV d' « Enseignement du dessin dans les lycées et collèges de garçons et de jeunes filles », *Instruction concernant les programmes de l'Enseignement secondaire*, Paris : Librairie CH. Delagrave, 1911, p. 130.

⁵⁶⁵ Par exemple, *Catalogue des clichés de Sculpture du musée du Louvre* est publié en 1925 après le premier recensement des clichés de sculpture au Musée confié par les Beaux-Arts.

couleur des Vénitiens ? »⁵⁶⁶

6.5. Projections lumineuses

En novembre 1897 paraît une périodique intitulé *La projection* – où les communications d’instituteurs, projectionnistes, amateurs et fervents de la Projection se regroupent, - signe de l’engouement public vis-à-vis de la nouvelle technique en perfectionnement pour l’« enseignement par l’aspect », comme l’éditeur évoque sur la couverture : « l’image est devenue l’auxiliaire par excellence de l’enseignement ».⁵⁶⁷ Les projections lumineuses sont inscrites aux programmes des études secondaires pour la première fois, semble-t-il, en 1911. Elles sont mentionnées dans l’Instruction officielle - où l’auteur traite l’enseignement du dessin pour les jeunes filles qui a connu, comme celui pour les garçons, la réforme de dessin de 1909, de sorte que les écoles s’en servent pour l’organisation des conférences d’histoire de l’art.

Il faut noter que dans un premier temps, l’usage des projections lumineuses n’est pas sollicité par le besoin scolaire, mais par celui de l’« instruction seconde », selon l’expression conventionnelle, qui désigne les cours d’adultes ou les conférences populaires. Il ne connaîtra son plein essor que dans les années 1930-1940. Si la photographie est critiquée par les plus exigeants comme « laideur de la matière, valeurs monotones ou bouchées, éclairages faux »⁵⁶⁸, la projection des images est censée bien s’adapter aux besoins de l’analyse, parce qu’« elle rend limpides les notes sourdes de l’épreuve sur papier, elle restitue à l’objet sa qualité aérienne »⁵⁶⁹. Ainsi un bon nombre de professeurs d’art l’apprécient – notamment ceux qui tentent à s’écarter des discours abstraits pour s’enraciner dans des matériaux bien établis, tel que Georges Franck.⁵⁷⁰ Celui-ci, un des plus fidèles à l’application de la projection dit sincèrement : « Tous mes cours sont accompagnés de projections... La projection est le document qui vient, à tout moment, orienter le développement, le soutenir et le conduire, permettre des analyses précises,

⁵⁶⁶ Alfred Croiset, « L’Histoire de l’art dans l’Education », *Minera : revue des lettres et des arts*, mars 1902, P. 14.

⁵⁶⁷ *La Projection. Revue mensuelle des conférences et de l’enseignement par l’aspect*, novembre 1897, n. 1.

⁵⁶⁸ Henri Focillon, *op.cit.*, 15^o 36-10.

⁵⁶⁹ *Idem.*

⁵⁷⁰ Edouard Guillon affirme, à propos de son ami intime, Georges Franck : que : « dans son cabinet de travail : livres et notes de lectures, revues étrangères, gravures, photographies, projections. La projection était pour lui de toute nécessité ». Edouard Guillon, *Georges Franck*, Evreux : Impri. De P. Herissey, 1912, p. 16.

nourrir une démonstration, souligner les rapprochements. Je ne dis rien que je ne montre... »⁵⁷¹ De là nous pouvons constater que la projection a des caractéristiques bien en accord avec la méthode positive qui se réclame de l'exactitude et de la justesse. Au passage, l'emploi des projections à l'enseignement supérieur mérite aussi une enquête. Par exemple Emile Mâle, un soutien fidèle de l'utilité de la photographie, ne fait point abstraction de l'appareil de projection. Il dit : « accompagnés d'admirables projections, en nombre restreint, parfaitement choisies, et faisant corps avec l'enseignement du maître, ces leçons étaient des modèles du genre ».⁵⁷² Mais, comme Paul Despiques, enquêteur de l'usage des projections lumineuses au lycée souligne en 1904, l'acquisition des appareils à projections peut être un luxe pour des écoles, car « tout dépend d'une part de la bonne volonté des maîtres, de l'acquiescement des proviseurs, de l'arrangement des salles d'histoire (on a bien des laboratoires de physique et de chimie, pourquoi ne songerait-on pas à ceux d'histoire et de géographie ?), de l'affectation nouvelle de certains crédits de la bibliothèque générale ou des dons volontaires des élèves, etc. »⁵⁷³

Au demeurant, l'Administration œuvre à proposer aux écoles des clichés en réponse au besoin pédagogique. Le service de la circulation des clichés a son origine dans un don volontaire, organisé depuis l'enquête de 1881 au musée pédagogique : le prêt est gratuit et la procédure de demande est simple. La constitution des collections de vues pédagogiques est menée au musée pédagogique au cours des dernières années du XIX siècle. Il y a en 1907 un fond spécial de vues destiné à l'enseignement secondaire à Paris. Celui-ci se divise en quatre sections : histoire, géographie, sciences et divers (conférences littéraires, expositions, par exemple). Au début du XX siècle, les collections ne restent, dans l'ensemble, que incomplètes ou mal ordonnées. Par exemple, en 1904, un certain Paul Despiques, professeur au lycée Hoche à Versailles indique, que parmi les collections consacrées à l'histoire, celles de l'histoire médiévale sont beaucoup plus faibles que celles de l'histoire des premiers temps de la Gaule, alors qu'il y a de « grosses lacunes » dans celles relatives aux beaux-arts. De plus, certaines collections en matière d'histoire de l'art

⁵⁷¹ *Idem.*

⁵⁷² J. Lafond, « Extrait des procès-verbaux de 1973, séance du 10 janvier », dans *Bulletin de la Société nationale des antiquaires de France*, Paris : 1973, p. 13, cité par Lyne Therrien, « L'enseignement universitaire de l'art médiéval en France... », *op.cit.*, p. 57.

⁵⁷³ Paul Despiques, « L'enseignement par l'aspect et les projections lumineuses au lycée », *Revue universitaire*, 1904, tome I, p. 20.

sont bizarrement regroupées sous la section géographique, comme le cas où les reproductions de la tapisserie de Bayeux ont été intégrées au thème « Normandie ».⁵⁷⁴ En 1933, le Musée décide de réorganiser le catalogue des vues pour qu'il s'adapte aux programmes au cours. Par ailleurs, le support ancien, à savoir le verre, est depuis remplacé par le support appliqué au cinéma, il s'agit de la pellicule souple.

En 1938, environ 20 % du fonds de vues du Musée pédagogique ont trait à l'histoire, aux beaux-arts et à la littérature, presque équivalent de celles en matière des sciences sociologiques - telles que agriculture, industrie, art militaire, en même temps moins que celles de sciences « pures », comme histoire naturelle, physique, chimie, et celles regroupées à la catégorie titrée « Géographie et voyages ».⁵⁷⁵ Au début, la rédaction de la notice est confiée à de « jeunes professeurs », puis par la suite prise en charge par l'équipe largement diversifiée. On compte 236 auteurs pour les notices publiées entre 1898 et 1925, dont des professeurs d'histoire ou de géographes, bibliothécaires, archivistes ou conservateurs des musées, qui traitent les sujets d'art.

Charles Diehl, professeur en art byzantin, donne des notices explicatives sur « La Civilisation byzantine » (1906). Paul Cornu est l'auteur des notices sur « L'histoire du costume » (1909), « L'histoire du mobilier » (1909), et « Une visite au Musée des Arts décoratifs » (1911).⁵⁷⁶ Salomon Reinach, épigraphique, décrit en quatre séries les collections du Musée de Saint-Germain-en-Laye, où il travaille comme conservateur (1898). Paul Vitry, attaché au Musée du Louvre et professeur à l'école nationale des arts décoratifs⁵⁷⁷ est l'auteur le plus engagé et productif dans cette entreprise : il rédige 35 livrets de notices entre 1898 et 1914, comme « Les Grands centres artistiques de l'Italie », « Michel-Ange », « La peinture hollandaise », « La sculpture française, d'après le musée de moulages du Tracadéro »...⁵⁷⁸ Paul Wirriath, bibliothécaire au Musée du Louvre, traite « La Renaissance » (1907) René Jean, sous-bibliothécaire à l'Union des arts décoratifs écrit pour les vues de la série de[s] « bijoux au XIXe siècle » (1908). Jean Laran, attaché

⁵⁷⁴ *Idem*, p. 17-19.

⁵⁷⁵ Yves Gaulupeau, « Une Technologie nouvelle au service de l'enseignement, les vues sur verre du Musée pédagogique (1895-1940) », *Lumineuses projections !*, Canopé Editions, 2016, p. 34.

⁵⁷⁶ *Idem*, p. 28. Il est disposé à accompagner une série de 25 vues sur verre, conditionnées dans une boîte cubique en bois. A voir une photo de la combinaison de ces deux types de document.

⁵⁷⁷ Il succède à Roger Ballu à enseigner l'histoire de l'art à la section des jeunes filles de l'école des Arts décoratifs de Paris de 1901 à 1920.

⁵⁷⁸ Voir tous les titres à travers le catalogue de BNF.

au Cabinet des Estampes de la Bibliothèque nationale, rédige « Histoire de la gravure, d'après les collections du Cabinet des estampes de la Bibliothèque nationale » et « L'Art français au XIXe siècle, d'après les collections du Grand Palais (Exposition universelle de 1900).II. Deuxième moitié du siècle ». Léon Deshairs, bibliothécaire au Musée des arts décoratifs écrit les notices pour la série de « La décoration des tissus » (1911).

A partir du 1^{er} juin 1907, un fonds spécial créé en annexe au fonds principal du Musée pédagogique - renommé de fait de « Bibliothèque, Office et Musée de l'enseignement public – donne accès aux professeurs de l'école secondaire de Paris. Il comprend 400 boîtes, dont 178 sont empruntées au fonds principal des Conférences populaires⁵⁷⁹ ; en 1913, la totalité de séries spéciales compte 1829, dont 831 en provenance du fonds principal des Conférences populaires⁵⁸⁰. En 1933, il connaît à la fois une réorganisation, vue que « certaines séries ne correspondent plus en effet aux programmes actuels... ; d'autres ont vu leur sujet évoluer profondément »⁵⁸¹, et une adjonction d'une série de vues sur film de 35 mm, qui comporte une sous-série intitulée d' « Histoire de l'art », disposée entre celle d' « Histoire » et d' « Géographie ». Elle est divisée en trois thématiques, à savoir « Architecture », « Sculpture », « Peinture ».⁵⁸² Cette initiative aurait été inspirée par la réforme de 1925, où l'enseignement de l'histoire de l'art a été consacré. Le support matériel, à savoir la bande, n'en est pas moins important, car les professeurs peuvent désormais montrer aux élèves des images d'une façon consécutive sans peine de recharge, ou en faire aller-retour à l'aise, ce qui favorise l'application de l'approche comparative, bien recommandée à l'enseignement d'histoire de l'art.

On peut aussi demander des clichés auprès des Archives photographiques d'art et d'Histoire (Direction des Beaux-Arts, rue de Valois), ou chez Brau, Bulloz, Lévy-Neurdein, etc. Mais l'œuvre d'une autre maison nous semble plus intéressant. Molteni (reprise en 1899 par Radiguet & Massiot) est réputée, elle est non seulement en position presque hégémonique dans la fabrication des projections lumineuses, mais offre aussi d'excellentes séries de vues bien classées. Sa première série de vues intitulée *Catalogue des tableaux sur verre en noir et en couleur pour l'enseignement* éditée en 1884 sera incontournable pour

⁵⁷⁹ « Chronique de l'enseignement primaire en France », *Revue pédagogique*, 1908, n° 53, p. 73.

⁵⁸⁰ « Chronique de l'enseignement primaire en France », *Revue pédagogique*, 1913, n° 62, P. 573.

⁵⁸¹ « Le service central des projections lumineuses en 1932-1933 », *Bulletin du Musée pédagogique*, 1933, p. 349-350.

⁵⁸² *Idem*, p. 351, à voir les titres de la sous-série.

l'étude de la projection lumineuse commercialisée en France. Le catalogue comprend environ 8 000 titres, couverts sous thèmes différents, comme « Géographie et voyages » (886 vues), « Tableaux de l'histoire de France » (586 vues) Les vues se concentrent sur les paysages et monuments « touristes ». Au début du XXe siècle, la maison Molteni refait le classement méthodique de ses collections, jusqu'à ce qu'une catégorie et une hors-catégorie au moins, puissent recourir à l'enseignement d'art ou d'histoire de l'art. La première est celle nommée « sociologie », qui « concerne l'espèce humaine considérée collectivement sous toutes ses formes et dans son fonctionnement général », en embrassant « les questions relatives à l'histoire de l'humanité, à son développement, à la manière dont elle évolue dans le temps, à ses croyances, à sa politique, à ses créations intellectuelles et artistiques, à sa morale »⁵⁸³. Et la seconde est composée de « vues de voyages et d'explorations », incluses auparavant dans la catégorie « Géographie ». La raison de cette mise à part vient, selon la maison, du constat de leur hétérogénéité : certaines séries concentrées sur les vues de monuments vaut évidemment d'appartenir aux Beaux-Arts, alors que les autres intéressées de la physionomie naturelle du pays traversé relèvent plutôt de disciplines scientifiques. Nous pouvons trouver, dans cette hors-catégorie, des sujets comme « De Londres à Rome », « Pompéi, son passé et son présent », « L'Égypte », « Voyage en Terre Sainte », « Voyage dans l'Italie septentrionale », où des monuments et statues les plus illustres des lieux sont inclus. Par ailleurs, il faut noter que toutes ces séries sont accompagnées d'un livret où chaque notice correspond à une vue particulière.

La fragilité et le poids lourd des vues sur verre sont des problèmes à résoudre. Dans les années 1920, le film fixe apparaît. Il se démarque avec ses mérites incontestables : résistant et léger, il peut comprendre des dizaines d'images successives que l'enseignant peut dérouler sur l'écran avec rapidité. Il triomphe parfois du film animé qui reste à la pointe de la technique, comme ce que Lucien Viborel atteste en 1930 : « (Le film fixe) permet, mieux que le film animé et sonore, la démonstration, car il rend possible l'arrêt sur telle ou telle image et de revenir sur des images déjà vues, de même qu'il permet les commentaires les plus adéquats, bien adapté au niveau d'instruction et à la mentalité de

⁵⁸³ « Notes... », *Projections Molteni, Editions de diapositives pour conférences scientifiques et mondaines. Catalogue général des vues scientifiques et littéraires*, n° 38, Paris : Radiguet et Massiot, 1907.

l'auditoire »⁵⁸⁴. Au marché, on peut trouver, par exemple, la collection Vitry comportant 40000 positifs sur film. Aux années 1950, de plus en plus d'écoles en France se procurent le « petit projecteur électrique » aussi que les films fixes, subventionnés par l'Etat, qui permettent d'animer les cours scientifiques comme les cours littéraires.

6.6. Projections cinématographiques

Il semble qu'en 1924, la vulgarisation des lanternes à projections cinématographiques et les collections de films est dans l'ensemble moins accomplie dans les écoles secondaires que dans le primaire.⁵⁸⁵ La première tentative de se servir de la projection cinématographique à l'école secondaire semble avoir eu lieu en 1911 au lycée Hoche de Versailles pour le cours d'histoire naturelle, et est rapidement copiée dans d'autres lycées parisiens. Il faut signaler que, bien qu'il s'agisse du projet de l'Administration, des catalogues produits par les éditeurs publics et privés (Pathé et Gaumont), ou de l'initiative des écoles qui cherchent à construire leur propre cinémathèque, les films dits pédagogiques servent plutôt à assister aux enseignements scientifiques. Dans le premier cas, le témoin est le rapport d'Auguste Bessou publié en 1920, où l'auteur formule, de la part de l'Administration, le vœu de vulgariser le cinéma pédagogique en affirmant que : « Les matières où l'on peut surtout puiser pour des films scolaires sont les suivantes : Anatomie, physiologie, zoologie, géologie, botanique, chimie, physique, leçons de choses, géographie, histoire, technologie, métiers, procédés industriels, travail d'atelier »⁵⁸⁶ ; dans le deuxième cas, il est constaté qu'en 1920, le Musée pédagogique possède 342 films de géographie sur 850 au total, et qu'en 1928, la moitié des titres du catalogue des films pédagogiques produits par la maison Gaumont a pour thème la géographie⁵⁸⁷ ; dans le troisième cas alors, à titre d'exemple, parmi les 220 films divers dont dispose l'école Lazare-Carnot de Colombes à Paris,

⁵⁸⁴ Lucien Viborel, *La Technique moderne de propagande d'hygiène sociales*, Paris : Editions de la Vie saine, 1930, cité par Didier Nourison dans « Le Septième art d'enseigner : le film fixe : enjeux, thèmes et types », *Lumineuses projections ! op. cit.*, p. 97.

⁵⁸⁵ Georges Gastinel, « Pour l'éducation esthétique, III », *l'Enseignement secondaire des jeunes filles*, 1924, 2^e trimestre, p. 54. Il écrit : « ... l'enseignement primaire apparaît très en avance sur le nôtre, car il possède des lanternes à projections cinématographiques et des collections de films, qui sont pour un éducateur intelligent l'instrument le plus précieux. »

⁵⁸⁶ *Commission extraparlementaire chargée d'étudier les moyens de généraliser l'application du cinématographe dans les différentes branches de l'enseignement, Rapport général présenté par M. Aug. Bessou*, Paris : Imprimerie nationale, 1920, p. 9.

⁵⁸⁷ Jacques Wallet, « Partis pris filmiques et pédagogiques pour l'enseignement de la géographie : approche historique », *Cinéma pédagogique et scientifique. A la redécouverte des archives*, ENS Editions, 2004, p. 99.

seulement 11 % portent sur des sujets historique, littéraire et artistique.⁵⁸⁸ L'intérêt du film pour l'enseignement artistique se manifeste plus dans l'étude de monuments que d'autres arts plastiques. Par exemple, E. Jolibois préconise que : « Pour étudier le château fort et le château de la Renaissance, un film sur Pierrefonds ou sur les châteaux de la Loire sera bien autrement suggestif que de vues isolées. Il en est de même quand on étudiera Saint-Pierre de Rome, le Louvre, Versailles, l'architecture des villes modernes, etc. »⁵⁸⁹ A ce titre, il est intéressant de noter que la Société des Archives photographiques d'art et d'histoire fournit des films documentaires intitulés : « Le Palais de Versailles », « Le palais du Louvre », « La manufacture de Sèvres ».⁵⁹⁰

Le film coûte cher. En 1926, par exemple, deux francs cinquante en moyenne le mètre pour l'achat, et cinq centimes le mètre pour la location.⁵⁹¹ Les établissements scolaires sont souvent tentés de demander un prêt gratuit auprès du Musée pédagogique, qui crée sa cinémathèque en 1920. Mais les défauts de sa fourniture ne sauraient être dissimulé : la quantité importante des demandes en provenance de tous les coins de la France rend le prêt très difficile, d'autant plus que celle des films en matière d'art est très restreinte ; le règlement qui stipule qu'on ne peut demander qu'un seul film à la fois condamne le prêt à l'inefficacité ; par ailleurs, autant l'usure des films à cause de la multiplication des prêts que la stagnation de la production à cause de dépenses énormes, provoquent une insatisfaction de plus en plus entendue.⁵⁹²

Il existe par ailleurs d'autres appareils modernes dont l'enseignement de l'art peut tirer profit, bien que peu répandus : les Pantoscopes de la maison Mazo, comme les Pragmatoscopes de la maison Massiot, peuvent montrer les matériaux eux-mêmes : gravures, photographies, cartes postales. Ces dernières, en particulier, abondent sur le marché à un prix réduit.

6.7. Visite et promenade

⁵⁸⁸ Christophe Gauthier, « Au risque du spectacle. Les projections cinématographiques en milieu scolaire dans les années 1920 », *Cinéma pédagogique et scientifique. A la redécouverte des archives*, ENS Editions, 2004, P. 84.

⁵⁸⁹ E. Jolibois, « L'enseignement artistique, un essai d'organisation pratique », *Revue universitaire*, 1926, p. 112.

⁵⁹⁰ Une publicité dans *Catalogue des clichés de sculpture du Musée du Louvre* de la Société, Paris : Palais- royal, Ibis, rue de Valois, 1925.

⁵⁹¹ *Idem*, p. 113.

⁵⁹² Voir quelques plaintes à titre d'exemple dans l'article de Christophe Gauthier, *op. cit.*

6.7.1. Visite au musée, son rôle pédagogique

On assiste, tout au long de la III^e République, à l'essor des musées, non seulement dans les grandes villes comme Paris, Lille, Nantes, Bordeaux, mais aussi dans de plus petites villes comme Nîmes ou Menton. Cela découle, avant tout, du contrôle de l'Etat, rationalisé par les lois et règlements. En 1879, le service d'inspection des musées est créé ; en 1895, la Réunion des Musées nationaux, au sein de laquelle se trouvent les plus grands établissements culturels, est établie ; l'arrêté du 24 juillet 1910 est celui régissant pour la première fois les dépôts des œuvres d'art dans les musées, en les encourageant à en soigner le catalogage et la présentation en faveur du public. Le musée du Louvre, considéré comme modèle consacré, glisse peu à peu de son rôle pédagogique de la « formation technique » aux « instruments de la culture », du côté des artistes au côté des amateurs, « avec les conséquences sociales et mondaines que ce glissement implique »,⁵⁹³ ou bien tout comme ce que rappelle Georges Huisman, directeur général des Beaux-Arts rappel en 1937 :

« Lorsqu'en octobre 1750, M. de Tourhahaim, directeur des Bâtiments du roi, ouvrit les galeries du Luxembourg au public, par ordre de Louis XV, il avait le dessein d'offrir à la compétence des peintres et à la curiosité des étrangers, la contemplation de tant de chefs-d'œuvre du passé jusqu'alors ensevelis dans l'obscurité des petites pièces de Versailles. Trop longtemps, nos musées sont restés fidèles aux principes de cette organisation ancienne. L'effort magnifique qui vient d'être accomplie au Louvre par MM. Verne, Jaujard, Ferran et les conservateurs des différents départements a permis de révéler à d'innombrables visiteurs ce que devait être un musée moderne, où des œuvres judicieusement choisies, intelligemment exposées, s'offrent de jour et nuit à l'admiration du grand public. Mais comme le disait Georges Henri-Rivière... il faut résolument songer au « nouveau destin des musées de France ». Après avoir créé des musées au XVIII^e siècle pour l'élite, au XIX^e siècle pour la bourgeoisie, il faut maintenant entreprendre l'organisation des musées pour le peuple, qui les ignore et qui n'en a jamais pris régulièrement le chemin »⁵⁹⁴.

La tendance où la fonction de service publique du musée prime sur son ancienne

⁵⁹³ Jean-Claude Yon, *Histoire culturelle de la France au XIX^e siècle*, Paris : Armand Colin, 2010, p. 221.

⁵⁹⁴ Georges Huisman, « Les nouveaux rapports de l'Art et l'Etat » [en ligne], *Europe*, 5 juin 1937, p. 145-172. Disponible sur : <https://chmcc.hypotheses.org/9007> (consulté le 09.08.2019)

fonction de symbolique de l'Etat s'affirme dès la naissance de la République. Lors de la Réunion des sociétés des Beaux-Arts en 1879, Jules Ferry déclare : « Les Sociétés des Beaux-Arts de province... ouvriront ces portes closes, elles apprendront à ceux qui en sont chargés comment on classe un musée, comment on en fait une école pour le public, qui peut y trouver cet enseignement par les yeux, incomparable soit au point de vue de l'art, soit au point de vue de l'histoire ».⁵⁹⁵ En 1880, le Comité des sociétés des Beaux-Arts des départements (section de l'enseignement), en donnant des conseils aux musées provinciaux qui cherchent à améliorer leur travail, rappelle la fonction pédagogique qu'il faut exercer : « Il n'est pas nécessaire d'insister sur la nécessité d'organiser dans tous les musées des visites pédagogiques, et au besoin, des conférences en présence des œuvres elles-mêmes, à la condition qu'elles soient faites à des heures où les personnes désireuses de profiter de cet enseignement ne seraient point troublées par le va-et-vient des simples visiteurs. Les professeurs des collèges et les chefs des maisons d'éducation ne tarderaient pas à considérer comme un élément indispensable de l'instruction publique ces promenades qui, faite sous la direction d'hommes compétents, permettraient aux élèves de remonter des effets aux causes et des œuvres aux milieux où elles se sont produites. »⁵⁹⁶ L'entreprise de l'aménagement et de l'amélioration des musées provinciaux procède en fonction du principe que le musée, non seulement est un abri pour les œuvres d'art ou satisfait à la curiosité des visiteurs, mais doit former le goût des populations et les inspirer aux idées élevées. Dans cette perspective, le soin de l'efficacité didactique l'emporte sur celui de l'élargissement des collections ou de l'acquisition des productions artistiques les plus éminentes du moment.⁵⁹⁷ L'élargissement du savoir d'art aux programmes scolaires semble imposer aux autorités locales d'augmenter l'investissement dans les musées. Dans le rapport de Dujardin-Beaumetz de 1905 remis au ministre de l'Instruction publique, l'auteur rapporte la multiplication des musées régionaux due à la sensibilité aux besoins pédagogiques de l'école, en disant : « Le développement des cours de dessin à tous les degrés de l'enseignement, la création de cours de l'histoire de l'art dans les établissements de l'enseignement secondaire, naturellement suivie de la création de cours identiques dus à

⁵⁹⁵ Cité par Dominique Poulot, « La visite au musée : un loisir édifiant au XIXe siècle », *Gazette des beaux-arts*, 1893, n. 101, p. 192.

⁵⁹⁶ *Idem.*

⁵⁹⁷ Gérard Monnier, *L'art et ses institutions en France. De la Révolution à nos jours*, Paris : Gallimard, 1995, p. 218-219.

l'initiative privée, et plus récemment, l'ouverture des écoles régionales d'architecture subventionnées par l'Etat, grâce aux libéralités du Parlement, n'est-ce point là la raison qui détermine de plus en plus les municipalités à consentir des sacrifices pour la création de nouveaux musées ou pour l'installation plus hospitalière des collections déjà existantes ? »⁵⁹⁸

Son rôle pédagogique peut par ailleurs s'enraciner dans son rapport étroit avec l'université, tissé par des professeurs qui s'engagent dans les deux institutions. C'est notamment le cas en province pendant l'entre-deux-guerres. Au musée des Beaux-Arts de Lyon, par exemple, trois professeurs se succèdent au titre de conservateur : Henri Focillon nommé en 1913, puis Léon Rosenthal, ensuite René Jullian. Le consensus commun en ce que l'art contemporain est en droit d'entrer dans l'histoire de l'art scientifique leur a permis d'opérer des acquisitions ou expositions d'œuvres contemporaines.⁵⁹⁹

6.7.2. Visite du patrimoine monumental, constructif de la mémoire locale

Utiliser le patrimoine monumental comme support pédagogique n'est pas du tout un phénomène contemporain, si nous évoquons le livre symbole de la Troisième République titré *Le Tour de France par deux enfants*, qui inspire des générations et des générations françaises dès sa parution en 1877. Dans la narration de l'aventure d'André et Julien, des monuments sont représentées sous forme de petites vignettes « soigneusement légendées ». « C'est que... l'identité française ne s'est pas enracinée seulement dans une histoire héroïque et une langue, mais aussi dans ses productions artistiques, en particulier monumentales. »⁶⁰⁰

Le patrimoine est étroitement lié à la notion de « localisme ». « Toutes les divisions de l'espace français sont susceptibles de fournir un cadre au déploiement d'une particularité locale. La moindre parcelle du territoire participe ainsi, par sa spécialité même, au fait français, et en démontre la vitalité. De Michelet à Braudel, la France est un miracle permanent et partout visible, puisque partout enraciné. »⁶⁰¹ Le XIXe siècle connaît

⁵⁹⁸ Rapport reproduit dans *Rapport Henry Lapauze*, Paris : ministère de l'Instruction publique, 1908, p. 1-4, cité par Dominique Poulot, *op.cit.*, p. 44.

⁵⁹⁹ *Idem*, p. 246.

⁶⁰⁰ Philippe Joutard, « Questions d'éducation », dans « L'art à l'école, le patrimoine », *Beaux-Arts magazine*, 2002, numéro spécial, p. 20.

⁶⁰¹ Thierry Gasnier, « Le local », dans Pierre Nora (dir.), *Les lieux de mémoire. Les France. 2. Traditions*, Paris :

l'affermissement du localisme, soutenu en partie par la multiplication des sociétés savantes qui se dévouent aux études d'aspects divers de l'histoire locale. Les manifestations sont nombreuses. Par exemple, les promenades archéologiques commencent à connaître une vogue durable à partir de 1840 ; les élèves des écoles régionales d'art sont encouragés à prendre pour thèmes les monuments ou paysages locaux.⁶⁰²

« Le local et donc la proximité sont des ancrages nécessaires à la construction des savoir. »⁶⁰³ La notion de « promenade » que nous allons traiter s'inscrit dans une telle contrainte géographique, autrement dit, on se borne à sillonner le territoire qu'il vit. Faire connaître les patrimoines locaux deviendra facilement l'objectif immédiat d'une promenade quelconque. Dans les Facultés de province, la promenade est une approche importante pour l'étude archéologique régionale. Par exemple, Camille Jullian, chargé de cours d'histoire ancienne et d'Antiquité à la Faculté de Bordeaux, organise en 1889-1890 un cours de « Promenades archéologiques à travers Bordeaux cherchant peut-être à faire une « histoire monumentale » de la ville ». Le parcours des quartiers, rues et maisons semble guidé par la philosophie positiviste, bien répandue à l'université de l'époque. En 1900-1901, il ouvre un autre cours sous forme de promenade à la recherche des origines des routes de Bordeaux et de la Gascogne.⁶⁰⁴

6.7. 3. Promenade des lycéens

Dans les instructions officielles de 1882 sur l'obligation de l'enseignement primaire, signées de Jules Ferry, sont prescrites les « promenades scolaires » comme approche de la « leçon de choses ». Par rapport aux maîtres du primaire, il semble que les professeurs du secondaire, pourvu de moyens plus solides, semblent néanmoins moins intéressés à faire sortir les élèves de la classe. « Certains professeurs s'enferment dans leur classe ; ... ils se meuvent à l'aise dans les quatre murs d'une salle comme dans les limites d'un horaire », tandis que « les maîtres primaires... osent davantage et ils obtiennent mieux ; ils pratiquent la classe-promenade et la visite instructive », ainsi déplore Georges Gastinel, inspecteur

Gallimard, 1992, p. 463.

⁶⁰² *Idem*, p. 503.

⁶⁰³ Jocelyne Brizou et Pierre-Erice Fageol, « enseignement les territoires de la proximité : un enjeu didactique et pédagogique majeur », *Revue historique de l'océan Indien*, AHOI, 2008, p. 138-153, cité par Anne-Cécile Dijoux, mémoire intitulé *Patrimoine et histoire locale. Enjeux didactiques et pédagogique*, p. 133-134.

⁶⁰⁴ « L'histoire de l'art et l'histoire régionale », *Revue archéologique de Bordeaux*, tome XCV, 2004, p. 230.

général de l'instruction publique, en 1924.⁶⁰⁵ Pourtant, les professeurs de Paris demeurent l'exception, non seulement parce que les monuments illustres faciles d'accès sont nombreux autour d'eux, mais aussi parce qu'ils ont l'habitude de prendre les initiatives. Par exemple, en 1882 et 1883 où aucun programme officiel d'histoire de l'art n'a droit de cité dans les études des garçons, M. Larroumet, professeur de rhétorique au lycée Michelet de Paris, emmène plusieurs fois ses élèves au musée de Louvre. Les élèves de la première moderne du lycée Janson de Sailly peuvent profiter de plus de 5 visites au Louvre en hiver 1889, sous le guide de leur professeur M. Lhomme. Du fait, ils sillonnent presque tous les lieux où se conservent les trésors de l'art, autant à Paris qu'en banlieue : musée du Luxembourg et du Trocadéro, le cabinet des estampes et des médailles à la Bibliothèque nationale, l'Ecole des Beaux-Arts, Notre-Dame, la Sainte-Chapelle, la basilique de Saint-Denis, le Château de Versailles, Chantilly et Fontainebleau.⁶⁰⁶ Le collège Chaptal, une des premières écoles secondaires en France où se professe l'histoire de l'art, ne manque pas d'organiser les promenades historiques des élèves. Camille Guy, professeur d'histoire de l'école et initiateur du projet, en rend compte au public dans la *Revue universitaire* de 1892.⁶⁰⁷ Soutenu par le directeur et préfet général des études de l'école, le projet s'est réalisé pour la première session, en promenade au Louvre, « à la suite des leçons sur la Renaissance artistique ». Un certain M. Moutet, « peintre de talent » et « critique de goût » y a fait acte de présence pour donner aux élèves des explications techniques et leur montrer « comment l'art de composer et de peindre a évolué dans ces deux siècles (précédents) ; comment peu à peu la palette s'est enrichie de couleurs nouvelles ». Par ailleurs, une promenade aux églises et cathédrale de Paris, tels que Saint-Germain-des-Prés, Notre-Dame, Saint-Etienne-du-Mont et Saint-Julien-le-Pauvres sera immédiatement menée, grâce à la promesse d'intervention personnelle d'un architecte. De plus, selon l'auteur, la liste de sorties sera amplifiée pour la deuxième promenade au Louvre, dans le cadre de l'étude sur les peintres et sculpteurs du 17^e et 18^e siècles ; alors que la préparation d'une liste pour la visite au musée de Saint-Germain sera mise au point dans le but de « corrig[er] bien des préjugés et précis[er] bien des souvenirs vagues ou

⁶⁰⁵ Georges Gastinel, « Pour l'éducation esthétique III », *op.cit.*, juillet 1924, p. 52.

⁶⁰⁶ Georges Perrot, *L'histoire de l'art dans l'enseignement secondaire*, Paris : A. Chevalier-Marescq & C^{ie}, 1900, p. 105, note 1.

⁶⁰⁷ Camille Guy, « Promenades historiques », *Revue universitaire*, février 1892, p. 178-180.

inexactes » des élèves à l'égard des origines de la Gaule ; le professeur projette aussi les visites au donjon de Vincennes à la suite de la leçon sur la féodalité, au musée de Cluny suivant la cours du Moyen Âge et au musée de Luxembourg pour mieux connaître l'art moderne.

Nous constatons que, non seulement les lycéens peuvent profiter de la sortie, il en est de même, pour certains aspirants au concours d'agrégation qui débouchera sur la profession au lycée. Par exemple, Georges Perrot, directeur de l'Ecole Normale (1883-1904), à la veille de sa mise à la retraite, a demandé à Emile Mâle, ancien élève et ami intime pour lequel il a une grande estime et confiance, de venir en visite de Notre Dame et Saint-Germain des Prés en juin 1904 avec les élèves, pour leur en donner des explications et interprétations, sous le prétexte qu' « ils ont, au programme de l'agrégation d'histoire, l'architecture romane et l'architecture gothique »⁶⁰⁸. De même, la visite du musée de Versailles, accompagné du conservateur du musée Pierre de Nolhac est programmée, afin de mieux préparer les élèves au même programme où « il y a le règne de Louis XIV avec les lettres et les arts »⁶⁰⁹. Par rapport à la sortie organisée à l'intention des élèves du lycée, celle à l'égard des aspirants au concours d'agrégation, apportera des effets immédiats, parce que le jury leur demande, aux épreuves orales du concours, de traiter d'une manière soignée un ou deux monuments d'une école, plus que de traiter l'école d'une manière générale et synthétique. Dans cette perspective, la sortie ou la promenade leur apparaît sans doute comme nécessaire. Cet exemple reflète bien le principe défini de Perrot en 1890, dans son ouvrage de *L'Enseignement de l'histoire de l'art*, sur lequel porte la question de la sortie, à savoir que la visite des galeries, des musées, ou des monuments, doit être accompagnée de commentaires.

⁶⁰⁸ Cette invitation est faite dans la lettre adressée à Mâle au 12 juin 1904. Voir Emile Mâle, *Souvenirs et correspondances de jeunesse : Bourbonnais, Forez, Ecole normale supérieures, voyages* (textes réunis et présentés par Gilberte Emile-Mâle, Monique Kuntz et Antoine Paillet), Nonette, Créer, 2001, p. 266.

⁶⁰⁹ *Idem.*

VII Enseignement de l'histoire de la musique

L'enseignement de la musique et l'enseignement du dessin, considérés traditionnellement et conventionnellement comme deux piliers majeurs de l'« éducation artistiques », évoluent en parallèle sous les réformes consécutives. De même que l'enseignement du dessin, l'enseignement de la musique connaît lui aussi l'intégration du savoir historique et culturel, stimulée d'un côté, par le changement de la finalité pédagogique, analogue à celle affirmée dans les réformes de l'enseignement du dessin, et de l'autre côté, par le propre développement de la discipline musicale, aussi jeune que la discipline d'histoire de l'art. La comparaison entre les deux méthodes d'enseignement de l'histoire aux lycées peut permettre de faire ressortir les difficultés communes auxquels ont fait face les enseignements artistiques. Une autre considération peut venir légitimer l'adjonction de cette recherche sur l'enseignement de la musique : c'est l'engagement des professeurs de musicologie dans l'enseignement de l'histoire de l'art aux lycéens, comme Romain Rolland (1866-1944) lorsqu'il était chargé de cours à la Sorbonne.

7.1. Progrès de la discipline d'histoire de la musique

A partir de 1871, l'histoire de la musique est dispensée au Conservatoire de Paris. Le cours est tenu par des compositeurs ou musiciens, où « histoire, langage musical et composition » ne sont pas dissociés les uns des autres.⁶¹⁰ En 1872, une chaire de musicologie est créée à Strasbourg, sous l'occupation allemande. A la Sorbonne, l'esthétique, puis la psychologie musicale est dispensée par Lionel Dauriac en 1896-1903. En 1895, trois thèses sur l'histoire de la musique, ce qui constitue un phénomène peu commun à l'époque, sont soutenues à la Sorbonne : *La musique et la magie ; étude sur les origines populaires de l'art musical ; son influence et sa fonction dans les sociétés* de Louis Combarieu, *Orchestique grecque* de Maurice Emmanuel, et *Les origines du théâtre lyrique moderne. Histoire de l'opéra avant Lully et Scarlatti* de Romain Rolland. Celui-ci est chargé la même année de professer l'histoire de l'art médiéval à l'Ecole normale supérieure. Il oriente rapidement son cours vers l'histoire de la musique, telle que celle de Beethoven dans son programme de 1898. L'influence de ces événements semble

⁶¹⁰ Odile Tripiet-Mondancin, *L'éducation musicale dans le secondaire*, Paris: Harmattan, 2010, p. 43-44.

immédiate, car l'histoire de la musique, pour la première fois, est prescrite dans le programme d'histoire de la civilisation pour l'enseignement secondaire féminin de 1897.

L'Exposition universelle de 1900 offre une occasion de coordonner les travaux des historiens ou esthéticiens de la musique en France, auparavant dispersés et ignorés les uns des autres. Romain Rolland y manifeste ses préoccupations urgentes. Il affirme son enthousiasme à la promotion de l'histoire de la musique par son activité autant au Congrès international de Musique de 1900 qu'au Congrès international de l'Enseignement supérieur de 1900. Dans le cadre de ce deuxième Congrès, Romain Rolland dépose son mémoire à propos de la place de l'histoire de la musique dans l'enseignement supérieur de France, s'ensuit une discussion tenue sous la présidence de Georges Monod, à la Séance du 1^{er} août. La faiblesse de cet enseignement à l'université de France, par rapport notamment à celui de l'Allemagne, dénoncée de l'auteur, suscite sans doute une certaine sympathie chez les participants, presque tous provenant du milieu des arts plastiques. Eugène Guillaume, dont l'une des missions qu'il a assignées à sa propre participation consiste à appeler à redonner à l'esthétique une place dans les études d'arts plastiques, vient y apporter son appui, en admettant l'importance de l'esthétique musicale. La discussion aboutit au vœu suivant : « Que l'histoire de la musique ne soit pas, comme elle l'est aujourd'hui dans l'enseignement et dans les livres dont il se sert, séparée de l'histoire des arts plastiques »⁶¹¹.

En 1902, Romain Rolland professe l'histoire de l'art à l'Ecole des Hautes études Sociales, dont la première leçon est « La place de la musique dans l'histoire générale ». Il traite ensuite de la musique française du XVI^e siècle, Grétry, Hugo Wolf.⁶¹² En 1903-1904, lors de la réforme de l'Ecole normale supérieure, où « celle-ci transport[e] en Sorbonne ses élèves et ses professeurs »⁶¹³, son cours d'histoire de l'art est transformé en histoire de la musique. Ainsi devient-il le premier titulaire d'histoire de la musique à la Sorbonne. Il est succédé par André Pirro en 1912, avec au passage une suppléance assumée de Louis Laloy en 1909. Ailleurs, au Collège de France, la chaire de musicologie est obtenue par Jules Combarieu en 1904 ; au Conservatoire de Paris, Maurice Emmanuel est chargé d'histoire

⁶¹¹ François Picavet, *Troisième Congrès international d'Enseignement supérieur tenu à Paris du 30 juillet au 4 août 1900. Instruction, rapports préparatoires, communications et discussion*, Paris : A. Chevalier-Marescq, 1902, p. 535.

⁶¹² Mathias Roger, *Romain Rolland, musicologue* [en ligne], Cahiers de Brèves, juillet 2010. Disponible sur : https://www.association-romainrolland.org/image_articles25/Roger25.pdf (consulté le 24.05.2019)

⁶¹³ Jean Bonnerot, *Romain Rolland*, Paris : Carnet-critique, 1921, p.50.

de la musique en 1909.

Il faut signaler, malgré l'institution de l'histoire de la musique et les efforts des sociétés, comme la Société française de musicologie créée en 1917, et des revues éditoriales, comme la Revue musicale fondée en 1901, la nouvelle discipline demeure à l'époque relativement peu populaire. Relativement, par rapport à l'histoire de l'art, l'histoire de la musique se développe plus lentement en France : il faut attendre les années 1920-1930 pour qu'elle prenne un essor remarquable, dû aux engagements des « disciples d'André Pirro, [qui] deviendront musicologues à leurs tour ». ⁶¹⁴

7.2. Stagnation de l'éducation musicale au lycée

L'obligation de l'éducation musicale au lycée peut remonter à l'arrêté du 30 janvier 1865, signé par Victor Duruy, où il stipule que l'enseignement du chant est obligatoire pour les élèves jusqu'à la classe de 4^e et facultatif pour ceux de la classe de 3^e et au-dessus. Néanmoins, le règlement n'est guère suivi d'effet. En 1882, l'Instruction publique impose à nouveau cet enseignement à titre obligatoire jusqu'à la classe de 4^e, autant pour les garçons que les jeunes filles. Si dans certains lycées de jeunes filles, la qualité des chorales est honorable, « pour les garçons, c'est le néant » ⁶¹⁵. En 1911, une circulaire, sous l'impulsion de Jules Combarieu, prescrit la création de la chorale dans les lycées de garçons. Mais aucun résultat fructueux. Cela résulte non seulement de l'indifférence à l'art musical, considéré comme secondaire par rapport aux études privilégiant la raison et abstraction, mais aussi du désaccord sur le sens et le principe de l'éducation musicale, tel qu'il existe autour de la problématique de l'enseignement de l'art de dessin, entre d'un côté les spécialistes, et de l'autre les universitaires et pédagogues. Les premiers se préoccupent plutôt de trouver des méthodes efficaces pour former des musiciens, alors que les seconds s'attachent à soumettre l'enseignement à l'esprit de « culture générale » pour qu'il serve à former l'esprit. ⁶¹⁶

En pratique, dans un tel enseignement relégué à une place secondaire, l'attention à la

⁶¹⁴ Rémy Campos, Nicolas Donin, Frédéric Keck, « Musique, musicologie, sciences humaines : sociabilités, intellectuelles, engagements esthétiques et malentendus disciplinaires (1870-1970) », *Revue d'Histoire des Sciences humaines*, 2006/1, n.14, p.7.

⁶¹⁵ « L'Explication des chefs d'œuvre de l'art dans l'enseignement secondaire : l'art musical. Conférence faite le jeudi 28 avril 1927 par M. Albert Cahen », *Bulletin de la Société française de pédagogie*, juin 1927, p.851.

⁶¹⁶ *Idem*, p. 852.

transmission de la culture élevée reste fatalement rare. La remarque faite d'Emmanuel Maurice peut bien résumer la situation à long terme de l'infériorité de l'éducation musicale en France : « Au lieu de voir en elle à tous les degrés des études et dans toutes les écoles, un *moyen d'éducation*, on lui assigne dans les diverses branches de l'*instruction* un rang tout à fait misérable. Et dans les établissements où la musique est cultivée pour elle-même, on ne se préoccupe en rien d'en pénétrer le sens intime : ils parlent une langue qu'ils ne comprennent point ; ils ne savent rien de son passé ; et si quelques-uns acquièrent de vagues notions historiques, c'est auprès de *maîtres qui ne se préoccupent point de rattacher l'évolution de la musique à l'histoire générale.* »⁶¹⁷

7.3. Histoire de la musique, regroupée avec l'histoire de l'art dans le programme de 1925

7.3.1. Mobilisation des musiciens

La prescription de l'histoire de la musique au programme féminin de 1897 que nous avons mentionné a-t-elle donné des effets ? La situation n'est pas claire. Nous nous intéressons ici plutôt à sa place au programme de 1925, qui n'a jamais été aussi importante.

Ayant appris que l'histoire de l'art visuel à titre indépendant et autonome sera introduit au cursus de l'école secondaire, des professionnels de premier rang du milieu musical, y compris des compositeurs de musique, critiques musicaux, directeurs et professeurs des conservatoires, membres de l'Administration, le Conseil de la Société Française de Musicologie, à travers la réunion d'un organe corporatif *La musique à l'Ecole*, se mobilisent ensemble immédiatement pour la légitimation de l'histoire de la musique au même rang que l'histoire de l'art visuel.

Dans l'article regroupant les revendications de tous les adhérents, publié dans la revue *La musique à l'Ecole* d'avril - mais 1925, les formules de reproche sont plutôt répétitives : la musique traitée en « parente pauvre » dans ce pays ; la musique est qualifiée de « lacune », ou « oubli », ou « omission » ; « fâcheux état d'infériorité » par rapport aux autres pays européens et d'Amérique, etc. Il y a, par ailleurs, l'affirmation de Paul

⁶¹⁷ E. Jaques-Dalcroze, « Maurice Emmanuel », *La revue musicale*, numéro spécial d'Emmanuel Maurice, 23^e année, 1947, p. 109.

Landormy (1869-1943), par laquelle l'auteur rend compte de ses efforts déjà consacrés à cette cause: « depuis des années, mon activité a eu en grande partie pour but la création de cette sorte d'enseignement. J'ai prêché moi-même l'exemple en faisant ici et là des cours ». A l'unanimité, l'argument le plus admis est que la musique, égale des arts plastiques, mérite incontestablement le même titre que celui-ci.⁶¹⁸ La mobilisation est suivie d'effets : au programme de « chefs d'œuvre de l'art » de 1925 se greffe l'histoire de la musique.

7.3.2. Lecture de l'instruction relative

L'expression d' « histoire de la musique » est inscrite seulement dans l'Annexe de l'instruction sur le programme de « L'Explication des chefs-d'œuvre de l'art » de l'Arrêté du 3 juin 1925, et non dans le programme proprement dit. Cela reflète évidemment son infériorité, d'autant plus que l'étude ne sera que facultative pour toutes les filières. Albert Cahen l'explique en disant : « en effet... l'étude des chefs-d'œuvre est bien plus malaisée à organiser pour la musique que pour les arts du dessin »⁶¹⁹. Comme celle de l'étude de chefs-d'œuvre d'art plastique, la finalité assignée à l'étude de chefs-d'œuvre musicaux réside, selon l'instruction, dans « la connaissance des œuvres elles-mêmes », au lieu d'« une nomenclature historique ». Il n'est pas proposé de former les spécialistes, mais des « amateurs éclairés, judicieux et sincères ». Ainsi convient-il, selon les rédacteurs, d'adopter la méthode employée dans l'explication des œuvres littéraires.

Elle propose une liste où de « grandes œuvres » écrites par des compositeurs de musique tonale du XVIIe au début du XXe siècle s'inscrivent, basées sur laquelle quatorze séances de 80 minutes devraient s'organiser — sept se dérouleraient en classe de seconde ; sept en classe de première. Elles commencent par la création de l'opéra français au XVIIe siècle, puis abordent la floraison de la tonalité moderne, pour aller jusqu'au début du XXe siècle, citant précisément les noms de Lulli, Rameau, Bach, Haendel, Gluck, Haydn, Mozart, Beethoven, Richard Wagner, César Franck, et Debussy, etc. Les professeurs d'histoire et de littérature sont appelés à apporter leur concours, que ce soit sur des notions fondamentales, telles que « la musique d'une ode de Pindare » dans l'antiquité, « la

⁶¹⁸ Voir « L'Enseignement de l'histoire de la musique dans les lycées et collèges », revue de *La musique à l'Ecole*, avril-mai 1925. On y trouvera les noms les plus réputés du milieu musical à cette époque et leur déclaration d'adhésion.

⁶¹⁹ « L'Explication... conférence de M. Albert Cahen », *op.cit.*, p. 852.

musique de l’Eglise ou la musique profane des trouvères et des troubadours» au Moyen âge, ou « la musique polyphonique des maîtres italiens ou de ceux qui se firent en France les collaborateurs des Baïf et des Ronsard » du XVIe siècle. Les exigences sur les conditions personnelles que les rédacteurs ont estimé très importantes semblent difficiles à satisfaire partout, car elles s’expriment ainsi : « un pianiste, qui sera probablement, dans bien des cas, le professeur même chargé du cours, voilà l’indispensable. Extrêmement souhaitable serait l’adjonction d’un second pianiste ; utile encore, à certains jours, le concours d’un autre instrument ou d’une voix».

Quelques traits, servant peut-être à refléter le vouloir des rédacteurs de l’instruction, en sont ressortis, selon l’analyse d’Odile Tripier-Mondancin. Premièrement, le discours est dramatisé par l’emploi à grand renfort de « modalisation d’intensité » — par exemple, utilisation récurrente du mot « plus » dans les affirmations suivantes : pour Gluck, « comme un génie plus profond, et d’une plus haute intelligence » ; pour Beethoven, « le plus haut point où se soit élevé le génie de Beethoven » — , et d’ « adjectifs dits subjectifs ». Cela montre le parti pris des rédacteurs. Deuxièmement, l’instruction « s’inscrit dans l’ère de la modernité et des valeurs qui y sont liées », représentée notamment par Debussy, qui met fin aux séances planifiées.

7.3.3. Réaction des professionnels et carence fondamentale

En 1928, Paul Landormy donne une conférence sur ses réflexions concernant le programme d’histoire de la musique et le discours de Cahen que nous avons repris.⁶²⁰ En exprimant son accord sur le principe et l’esprit de l’enseignement nouveau, il soulève quelques points sur lesquels il a des doutes et propose plusieurs méthodes qu’il considère convenables. Par exemple, il appelle à prendre soin d’utiliser le phonographe pour ne pas être trop dépendant de l’exécution vivante dont la qualité sera difficile à assurer en pratique, en soulignant que « ce sont en général des artistes d’une rare valeur qui se sont offerts à l’enregistrement... Le phonographe est un moyen pédagogique tout à fait du même ordre [des projections lumineuses indispensables dans l’enseignement de l’histoire des arts plastiques] ». Il propose notamment des modifications au sujet des séances, par adjonction

⁶²⁰ « L’Explication des chefs-d’œuvre de la musique d’après les instructions ministérielles du 2-9-1925. Conférence faite le 28 avril 1928 par M. Paul Landormy », *Bulletin de la Société française de pédagogie*, juin 1928, p. 20.

ou amputations des noms des artistes ou œuvres, ou par réaménagement des méthodes ou durée de la séance. Mais son inquiétude la plus profonde est ailleurs : étant à titre facultatif, cet enseignement ne sera jamais créé dans la plupart des lycées en France.⁶²¹

En théorie, à partir de 1925, l'histoire de la musique doit avoir droit de cité au sein de la « culture générale », mais ni finances ni personnel compétent ne lui sont prêtés. Aucun budget supplémentaire n'est prévu pour cet enseignement, et il semble que la plupart des professeurs ne soient pas disposés à donner des cours gratuitement. Tout comme ce qui est constaté dans la pratique de l'enseignement de l'histoire de l'art au lycée, il est très probable qu'une école ayant pris l'initiative dans ce domaine récolte les fruits de ses efforts. Par exemple, dans un lycée des jeunes filles à Paris, un cours d'histoire de la musique a été créé avant même la promulgation du texte officiel, et son professeur était rétribué au tarif des heures supplémentaires.⁶²² Le manque de professeurs compétents pour cet enseignement, s'il y en existe, est le facteur majeur du problème. Vu que l'évolution de la musique est intimement lié, en particulier, aux mouvements littéraires, ce sont souvent à des professeurs de lettres que l'on confie cet enseignement. A défaut de formation spécialisée, leur contribution a sans doute été médiocre. Jean Laigle, professeur du Collège de Langres, propose une méthode inspirée des pratiques étrangères, selon laquelle des professeurs licenciés d'histoire musicale, qui savent eux-mêmes jouer de l'instrument, peuvent se faire ambulants, c'est-à-dire donner des cours ou conférences aux élèves à plusieurs lycées ou collèges d'un même département.⁶²³

7.4. Manuels, disques et radio, au concours de l'enseignement de l'histoire de la musique

En 1928, un manuel scolaire, conforme au programme et instructions de l'histoire de la musique de 1925, voit le jour. C'est « L'Art musical par l'analyse et le commentaire des œuvres à l'aide de citations thématiques » de Ludovic Blareau.⁶²⁴ Son contenu couvre l'histoire de la musique depuis le Moyen-Age jusqu'au XX siècle, avec, inséré entre les

⁶²¹ *Idem*, p. 26.

⁶²² *Ibid.*, p. 27.

⁶²³ Jean Laigle, « A propos de l'enseignement de l'histoire de la musique », *Revue universitaire*, n° 35, 1926, p.40.

⁶²⁴ Ludovic Blareau, *L'Art musical par l'analyse et le commentaire des œuvres à l'aide de citations thématiques*, Paris : Delagrave, 1928, 224 p.

lignes, des monographies de Gluck, Haydn, Mozart, Beethoven et Schubert, etc. Des extraits de partitions sont transcrits pour pouvoir faire l'explication de leurs caractéristiques et la tonalité. En un seul volume de 200 pages, ce livre ne s'avère que succinct et sommaire.

La défaillance des manuels imprimés d'histoire de la musique est évidente : comment percevoir l'art sonore par les mots ? Pire, l'enseignement de l'histoire de la musique sera facilement vain, si l'audition est absente, car comme pour l'enseignement de l'histoire de l'art, le support graphique est nécessaire. A ce titre, pour innovant que soit l'introduction de l'histoire de la musique pour les jeunes filles en 1897, elle reste inaccessible pour la plupart des écoles, car à cette époque-là, les appareils sonores sont loin d'être démocratisés. Il faut savoir que la commercialisation du phonographe en France démarre à partir des années 90 du XIX^e siècle et il faudra attendre au moins 30 ans pour qu'il soit introduit graduellement à l'école en faveur de la didactique musicale. De même pour la diffusion du son émis de la radio, qui « en est à ses balbutiements »⁶²⁵ même dans les années 1920.

En ce qui concerne le phonographe, on constate qu'il est employé tout d'abord pour enseigner plus le chant que la connaissance de la musique. En 1925, la maison Pathé fabrique deux disques de chansons scolaires ; en 1929, le comité français du phonographe dans l'enseignement vient à proposer, au service d'écoles normales primaires, cent phonographes et cent séries de disques, auxquelles s'ajoutent plus tard plusieurs mesures favorables, telles que le répertoire détaillé ou encore la rédaction des commentaires pédagogiques. En contraste avec ces initiatives fondés sur la convergence des forces d'ordre différent, en vue de l'amélioration de l'enseignement du chant pour notamment les enfants du premier degré, celles qui se concentrent sur la transmission du savoir musical pour les jeunes du second degré ne sont que très rares. Cette situation médiocre met alors en relief l'investissement de Paul Landormy. Musicologue et critique de musique de France, il s'adonne à l'enseignement de l'histoire de la musique, dans un premier temps, à l'École des hautes études sociales en 1902. Son ouvrage, *Histoire de la musique*, destiné au grand public est publié en 1910, et connaît dès lors plusieurs rééditions jusqu'en 1942, complété de corrections de détails par l'auteur. La version de 1923 est même inscrite au

⁶²⁵ Michèle Alten, « Musique scolaire et société dans la France de la Troisième République » [en ligne], *revue de Tréma, L'éducation musicale scolaire : une évolution à évaluer*, 2005. Disponible sur: <https://journals.openedition.org/trema/310>, paragraphe 32, (consulté le 8.6.2019)

Catalogue des ouvrages scolaires pour l'usage des professeurs.⁶²⁶ Par comparaison avec le manuel scolaire de Ludovic Blareau déjà évoqué, l'ouvrage de Landormy, embrasse à la fois une chronologie plus complète de l'évolution de la musique, qui commence par la musique antique, et a pour objet la représentation de l'histoire, au lieu de l'explication des œuvres particulières. Mais l'originalité de son œuvre de vulgarisation en connaissance musicale n'en reste pas là : dans l'édition de 1930, accompagnée de 20 disques en conférence d'histoire de la musique, fabriqués en coopération avec la maison Columbia, sous le titre d' *Histoire de la musique. De la musique grecque à Richard Wagner en 20 conférences avec exemples au piano sur disques Columbia*⁶²⁷, l'explication orale et l'interprétation du piano se succèdent alternativement. Les gammes les moins compliquées comme les extraits d'œuvres variés sont interprétés par lui-même. Ces conférences veulent sans doute rendre compte de l'évolution de la musique, des caractères des genres différents et du style des musiciens prestigieux, voire de la personnalité de ceux-ci, et n'ignorent pas l'audition, nécessaire à la compréhension de la théorie, résumée par l'auteur sous forme de brochure. Cet ouvrage s'adresse, selon l'auteur, au grand public, mais « plus particulièrement, aux élèves (des) Lycées, (des) Collèges, (des) écoles normales, (des) école primaire et primaires supérieure... », ou bien tous les établissements scolaires. Cet ouvrage à la fois littéraire et sonore est vivement recommandé par l'Association amicale des professeurs de musique, créée en 1906, pour laquelle, l'auteur y réussit à dégager l'essentiel, l'indispensable de l'histoire de la musique qui font défaut à l'enseignement scolaire. De plus, la forme en disque est commode pour que les élèves n'aient même pas besoin d'ouvrir de livre pour apprendre. De même, Henri Rabaud, directeur du Conservatoire national de Musique et de Déclamation (1920-1941) en fait l'éloge : au dos de la couverture de la brochure, il affirme que les notions clé de l'histoire de la musique sont avancées d'une façon « si claire et si méthodique » et la musique enregistrées peut assurer le succès des textes oraux. Pourtant, il faut avouer que ces conférences sont extrêmement succinctes, même loin de la notion de « comprimés historiques » dont se réclame l'auteur, parce que chaque face du disque ne contient que 5 minutes environ

⁶²⁶ Paul Landormy, *Histoire de la musique, nouvelle édition, revue et augmentée*, Paris : Paul Mellottée, 1923, 470pp.

⁶²⁷ Paul Landormy, *Histoire de la musique, De la musique grecque à Richard Wagner en 20 conférences avec exemples au piano sur disques Columbia*, Paris : Couesnon, 1930, 30pp. Dans cette brochure de notice, les noms des sujets de chaque disque sont signalés, et des biographies et discographies relatives sont recommandées.

d'enregistrement ! C'est-à-dire, la conférence en « Musique grecque » comme celle en « Opéra en Italie au XVII^e siècle », y compris l'enregistrement de l'exécution, ne durent pas plus de 10 minutes. Le disque le plus utilisé à l'époque est le disque de 78 tours qui a remplacé le cylindre. Bien qu'en 1930, l'entreprise américaine RCA ait inventé le vinyle qui prolonge largement la durée de l'enregistrement, le disque de 78 tours, loin d'être désuets, connaîtra son âge d'or jusqu'aux années 50. Fidèle aux disques et heureux de leurs effets pédagogiques, Paul Landormy recommande pour chaque conférence une série de disques de musique produits par le Maison Columbia.

A partir des années 1920, un autre instrument vient à concourir à l'éducation musicale, ou plus précisément à l'enseignement de l'histoire de l'art. Il s'agit de la radio. Par rapport aux phonographes et aux disques, elle a des avantages incontestables : d'une part, avec un récepteur seul qui coûte bon marché, l'émission du son ou de la musique est entendue ; de l'autre part, la limitation de minutes de l'enregistrement que subit le phonographe, à cause de la contrainte technique, n'embarrasse guère l'enregistrement de la radio. Depuis 1929, la TSF (Télégraphie sans fil), sollicitée par le Syndicat national des instituteurs, contribue de sa part à l'éducation musicale. Il s'agit d'une émission hebdomadaire d'une demi-heure intitulée « L'heure radiophonique de l'école », qui se compose en général d'une partie de musique et d'une séquence en histoire de la musique. Quelques années plus tard, en 1937, Paris PTT, une station de radio, participe à son tour à l'entreprise de l'enseignement musical. Elle diffuse, par exemple, des émissions de musique classique commentée.⁶²⁸ C'est intéressant de constater que la prospérité des émissions en matière de musique, gratuites à la radio, rend urgente la publication des ouvrages d'histoire générale de la musique. C'est le cas, par exemple, de l'ouvrage intitulé *L'Initiation à la musique, à l'usage des amateurs de musique et de Radio* publié en 1935, qui se prétend destiné au grand public. Il résulte de la collaboration rédactionnelle de plusieurs musicologues réputés de l'époque, rassemblés par le dessein commun d'approvisionner « en renseignements utiles la curiosité du vaste public qui ignore encore beaucoup des œuvres et des auteurs qu'on lui fait entendre »⁶²⁹ : les notions rudimentaires de la musique, comme la définition du chant et de la chanson,

⁶²⁸ A propos de la technique et son rapport avec l'éducation musicale à l'école, à voir Michèle Alten, *op. cit.*

⁶²⁹ Maurice Emmanuel, Reynaldo Hahn, Paul Landormy, Georges Chepfer, Hugues Panassié, Emile Vuillermoz, Dominique Sordet, Maurice Yvain (collaboration), « Préface » dans *L'Initiation à la musique, à l'Usage des Amateurs de Musique et de Radio*, paris : Du Tambourinaire, 1935.

catégories des instruments, lexicque des principaux termes musicaux sont inscrits, et la rédaction du précis d'histoire de la musique est partagée entre Paul Landormy qui traite les modernes, et Emile Vuillermoz qui traite les classiques.

Il semble que la progression du matériel acoustique et la possibilité de leur mise en usage pour l'enseignement scolaire auraient inspiré les acteurs de la réforme de 1938 concernant l'enseignement de l'histoire de la musique, malgré le fait que le programme relatif ne donne aucune indication de contenu précise. Au fur et à mesure de la propagation du disque microsillon à partir des années 50, de plus en plus de discothèques se construisent dans les établissements secondaires. Ainsi combiner la théorie à l'audition deviendra plus aisé.

Conclusion

Tout au long de la III^e République, les républicains œuvrent pour systématiser une politique culturelle, fondée sur la distinction de « l'art officiel » de l'art personnel. L'art officiel ne désigne pas d'école plastique, mais une mode de pensée, selon laquelle l'art est un service public, centré sur ce qui concerne le patrimoine d'un côté et le monde de l'enseignement de l'autre. Aucune initiative ou aucun discours de la part de l'Administration en matière de l'enseignement de l'histoire de l'art de l'époque n'échappe à ces considérations. La loi de 1887, puis la loi de 1902, consacrent la notion du patrimoine. L'Etat procède à l'appropriation des monuments historiques au nom du public, en les transformant en bien commun et en leur assignant un rôle pédagogique. L'éducation au patrimoine relève dorénavant de l'éducation civique, qui est bel et bien le but de l'Instruction publique de la République. La loi de 1905, qui témoigne d'un passage d'une république conservatrice à une république radicale, ne fait qu'accélérer la formation de l'« art officiel ». Aussi, l'enseignement de l'histoire de l'art, qu'il soit pratiqué sous forme de cours ou conférence à l'école, ou de visite au musée et au monument architectural, est-il sous-tendu de la légitimité de cet « art officiel ».

A la constitution de celui-ci, contribue les travaux d'un groupe très important. Il s'agit des historiens qui étudient l'art. Leur puissance d'érudition, comme leurs compétences de recherches rigoureuses, engendrent non seulement la discipline d'histoire de l'art, mais aussi un nouveau mode de pensée et d'écriture. Ainsi assiste-t-on au passage de la prédominance de l'archéologie, attachée étroitement à la culture classique à l'ardeur portée à l'art national, où l'art gothique, l'art industriel, et la Renaissance française sont particulièrement mis en avant. Cette tendance retentit sur l'enseignement de l'histoire de l'art à l'école. Certaines des premières générations des historiens de l'art s'investissent directement dans la cause de l'enseignement de l'histoire de l'art au secondaire. Eugène Guillaume témoigne de l'établissement du premier programme d'histoire de l'art annexé au programme de dessin pendant sa présidence du Conseil supérieur des Beaux-Arts ; Henri Lemonnier est l'auteur majeur du programme d'histoire de l'art pour les garçons du moderne ; Louis Hourticq prend part au contrôle de la qualité des professeurs – son rôle de membre du jury de l'épreuve d'histoire de l'art du concours de l'agrégation féminine, et

d'auteur principal de l'épreuve écrite qui embrasse les questions sur l'histoire de l'art de l'examen du certificat de l'enseignement du dessin, en est la preuve. Il ne faut pas oublier ceux qui s'impliquent dans la rédaction des ouvrages, destinés à l'usage des professeurs comme des élèves.

Mais en pratique, la situation de l'enseignement de l'histoire de l'art est rendue extrêmement complexe par la distinction entre les régimes scolaires au niveau secondaire. Premièrement, l'enseignement secondaire classique est pris en tenaille entre la tradition de la culture classique fondée sur l'étude des langues anciennes et la force scientifique. Tout au long de l'histoire de la République, on assiste au recul petit à petit de la première au profit de la seconde, mais il semble qu'au champ de concurrence, peu d'espace est laissé à la culture visuelle. Même dans la réforme de 1925, l'enseignement dit « explication des chefs-d'œuvre d'art » n'est que facultatif pour les élèves du classique. A l'époque où se manifestent l'essor de la science et de l'industrie, il est logiquement plus urgent d'insérer des enseignements scientifiques qu'un enseignement artistique. Par ailleurs, par rapport aux régimes modernes, la réticence, sinon le refus, que le régime scolaire classique porte, à l'égard de la culture du « beau » visuel, aurait résulté de la prédilection traditionnelle à l'« abstraction », la « raison », et les « mots » qui façonnent la personnalité nationale. Cela n'est pas totalement exagéré. Deuxièmement, le régime de l'enseignement moderne, considéré comme inférieur au régime de l'enseignement classique jusqu'à la réforme de 1902, donne accès à l'histoire de l'art. Tout d'abord, elle est introduite d'une façon discrète dans « l'histoire de la civilisation », nouvelle méthode de raconter l'évolution historique des êtres humains ; ensuite, elle est prescrite en toutes lettres en tant qu'unité particulière, et juxtaposée avec cette « histoire de la civilisation » dans le programme, comme attestation d'un soin particulier de l'Administration. Il semble que, sans fardeau historique, l'enseignement moderne s'ouvre sans peine aux matières modernes, qui prennent leur essor au cours de la III^e République. De même que pour le régime de l'enseignement féminin, relégué au rang de second rôle, il devient même un terrain de nature expérimentale, accessible à de nouvelles idées et méthodes pédagogiques. Les filles, non seulement étudient l'histoire de la civilisation comme leurs frères du moderne, mais peuvent parfois avoir un cours spécial d'histoire de l'art. Plusieurs indications mènent à croire que

l'enseignement de l'histoire de l'art est beaucoup plus répandu dans les lycées féminins que les lycées masculins. Outre le même facteur favorable qu'est le régime de l'enseignement moderne, le soin porté à la nature des femmes, liée naturellement aux notions de « beau », « raffinement », « élégance », utilisées dans l'appréciation de l'art, joue un rôle important. Etant donné qu'être épouse d'un mari cultivé et maîtresse du salon est le but de l'instruction féminine, il est bon pour ces jeunes filles d'assimiler ou de maîtriser la langue du beau pour mieux accomplir le rôle que le code social leur assigne. L'équilibre idéal d'un couple réside dans la condition que l'homme représente la raison et l'autorité, et la femme l'imagination et l'esthétique. On assiste alors au passage de l'« art d'agrément » sous forme de dessin ou piano professé aux maisons des filles, à la culture de l'art élevée sous la République.

Le fait que l'enseignement de l'histoire de l'art est soumis dans la plupart du temps aux enseignements du dessin et de l'histoire aggrave la complexité de notre recherche. La réforme de l'enseignement du dessin de 1909, non seulement détrône la méthode rigide de Guillaume, mais aussi relève la place du savoir historique et artistique dans l'exercice pratique. Ce savoir ne se limite plus aux arts anciens, mais s'étend aux arts plus modernes, même à ceux qui sont contemporains. Les mouvements artistiques-industriels en cours deviennent par excellence un sujet d'étude qui reflète l'esprit des républicains de cette « Belle époque » : la fonction d'utilité de l'art autant dans la vie privée que dans la vie sociale mérite une reconnaissance ; un citoyen cultivé ne peut pas l'ignorer d'autant plus qu'elle promeut la cause démocratique. Dans une autre perspective, comment garantir une « culture générale » de l'enseignement du dessin au moment où la méthode systématique et normative est abandonnée ? La transmission d'un savoir commun n'a jamais été aussi nécessaire. Dans l'enseignement de l'histoire, comme nous avons dit déjà, d'abord, l'écriture de « l'histoire de la civilisation » offre à l'histoire de l'art un terrain ouvert. On assiste au cours de la République, au passage de la préférence d'une écriture historique bourrée de grands noms, événements, guerres, à la recherche des caractères d'une nation, déduits des évolutions institutionnelle, économique et culturelle. Puis, au fur et à mesure de la formation de la discipline d'histoire de l'art, son enseignement a enfin obtenu le droit de cité dans l'enseignement de la civilisation humaine.

Mais la soumission de l'histoire de l'art à ces matières scolaires engendre des problèmes. A l'enseignement du dessin, elle n'est qu'un complément théorique de l'exercice pratique ; à l'enseignement de l'histoire, on n'en tire qu'un profit « secondaire » en la réduisant en « document spécial » à l'appui duquel l'histoire générale est rendue plus complète. Dans les deux cas, elle subit en général plus d'omission que de considération. La discipline d'histoire de l'art au XX^e siècle, au contraire, obtient de plus en plus son autonomie et indépendance, en se distinguant des disciplines voisines : histoire, littérature, esthétique, etc. Les républicains radicaux au pouvoir de l'Instruction publique, héritiers de la culture classique mais paradoxalement fidèles de l'entreprise de la modernisation éducative, prennent l'initiative d'établir un enseignement d'Art porté sur l'explication des œuvres d'art elles-mêmes, à titre relativement indépendant. Il s'agit de la réforme de 1925. La force de résistance la plus forte provient de la corporation des professeurs d'histoire, qui pense être privé d'attributions qui leur appartiennent traditionnellement. A l'issue du bras de fer, les réformateurs consacrent, du moins en théorie, la place centrale assignée à l'œuvre d'art dans l'enseignement. Cet événement, très peu traité par les chercheurs historiens, nous semble instructif. Si Alfred Croiset veut un rôle triple d'un professeur d'histoire de l'art – historien, pédagogue, et artiste, nous pensons que le rôle d'un artiste, souvent omis en raison qu'il est quelque peu indifférent aux théories ou dogmes, est crucial pour l'enseignement. Il faut du moins que ce professeur puisse sentir et pénétrer l'art qu'il explique aux élèves. Si l'on reproche facilement aux artistes la lacune d'une culture élevée, un professeur d'histoire de l'art qui ne fait que réduire la création singulière en narration « froide », remplie de nomenclatures ou données dites logiques ne s'éloigne-t-il pas de la nature propre à ce qu'il traite ?

Hélas, une histoire de l'art qui cherche à s'arracher à la fois du dessin et de l'histoire n'est pas munie d'un professeur spécial. L'absence d'institution de formation spéciale continue jusqu'à aujourd'hui. Les mesures pour améliorer la qualité des professeurs disposés à traiter de l'histoire de l'art sont prises soit dans l'examen des professeurs de dessin, soit dans le concours d'agrégation d'histoire. La réforme du premier examen précède d'abord par l'introduction d'une épreuve écrite, ensuite de l'histoire de l'art dans cette épreuve-là, au sens où l'enseignement du dessin n'est pas seulement une transmission

de la technique, mais aussi celle d'une culture élevée. Et les gens qui la professent peuvent en tirer profit aussi, car le relèvement du niveau de connaissances culturelles leur permettrait d'avoir un traitement social et financier égal à celui de leurs collègues du monde « universitaire ». La réforme du concours masculin d'histoire s'opère avec lenteur en, d'une part, limitant rigoureusement le nombre de questions d'histoire de l'art dans l'épreuve orale, et d'autre part, tentant quelques fois d'en introduire dans l'épreuve écrite. En général, la primauté des questions « premières, majeures et sérieuses » n'est jamais entamée. Par contraste, l'histoire de l'art devient une spécialité du concours féminin d'histoire. Si les agrégées la retiennent avec acharnement au risque de mettre en péril l'assimilation de leur concours au concours masculin, il n'y a pas non plus de détermination manifeste chez l'Administration à l'éliminer. Aussi, l'histoire de l'art profite à la distinction positive du concours féminin, et en même temps, devient une sorte d'obstacle à l'encontre de la cause de l'égalité professionnelle.

L'enseignement de l'histoire de l'art met à profit à la fois de la tendance de l'enseignement par aspect, et du progrès scientifique. Premièrement, l'idée de l'enseignement par aspect, qui est transférée de l'enseignement primaire au secondaire, est logiquement bienveillante à l'étude des images. La forme de celles-ci s'étend des gravures, photographies, modèles des moulages, aux objets authentiques exposés au musée ou aux monuments dressés dans la région où les élèves vivent. Deuxièmement, de nouveaux outils techniques qui servent à élargir la vision des êtres humains émergent à l'époque. Il y a, entre autres, le projecteur. Son utilité est affirmée à maintes reprises par les textes officiels, et l'Administration cherche à établir un riche fonds des vues, destiné à la projection dans les enseignements scolaires où la médiation des mots ne suffit pas. Nous pouvons remarquer en même temps l'appréciation des historiens de l'art vis-à-vis de cet outil.

Par ailleurs, l'enseignement de l'histoire de l'art s'accompagne souvent de l'enseignement de l'histoire de la musique. Tantôt ils entrent simultanément dans l'étude de l'histoire de la civilisation, tantôt ils se voient regroupés dans un ensemble pour devenir un enseignement autonome, fondé sur l'explication des chefs-d'œuvre. L'institution de l'histoire de la musique est plus lente que celle de l'histoire de l'art en France, si bien que son enseignement à l'école secondaire reste très médiocre. Mais les forces qui contribuent

à son développement difficile sont presque de même ordre que celles qui sous-tendent l'histoire de l'art : la genèse de la discipline savante et la mobilisation de musiciens, comme l'essor de la technique, sont les facteurs constitutifs. L'étude de cette histoire, bien que brève et simplifiée, ne prétend pas faire de conclusion, bien au contraire, elle ne permettrait que de susciter l'attention d'autres historiens, qui voudront bien l'approfondir et en dégager des points intéressants.

Enfin, revenons à la question que nous avons soulevée dans l'introduction : quelle est la finalité de l'enseignement de l'histoire de l'art à l'école secondaire ? Lorsqu'elle s'attache à l'enseignement féminin, elle revêt évidemment une fonction morale, fondée sur le code conservateur de l'époque, selon lequel les jeunes filles cultivées ne sont que les épouses des citoyens cultivés. La culture artistique s'accorde bien au rôle que l'on assigne aux bourgeoises. Lorsqu'elle fait partie des cursus spéciaux de l'enseignement moderne masculin, la finalité que les réformateurs attendent d'elle semble très ambiguë, encore que certains affirment son rôle de récompense au manque de l'étude classique. Lorsqu'elle s'attache au dessin, sa finalité devient plus claire après la réforme de 1909. Liée étroitement à la notion de « culture générale », elle a la finalité culturelle, dans le but de relever la place d'un enseignement pratique consistant à l'exercice du dessin. En somme, le clivage entre les régimes scolaires et la place secondaire et dépendante de l'histoire de l'art, rendent variable la finalité de l'enseignement de l'histoire de l'art au lycée.

Notre travail cherche à établir un panorama de cet enseignement sous la III^e République où sa genèse est confirmée. Le champ du sujet reste en tout point ouvert à toute possibilité de recherche.

Bibliographie

- ALBERT François, « Le problème de la culture générale dans l'enseignement secondaire », *Le Parlement et l'Opinion*, 1922/05-10.
- ALBERTINI Pierre, « L'histoire littéraire au lycée. Repères chronologiques », *Histoire de l'éducation*, numéro 33, 1987.
- ALTEN Michèle, « Musique scolaire et société dans la France de la Troisième République »[en ligne], *revue de Tréma, L'éducation musicale scolaire : une évolution à évaluer*, 2005. Disponible sur:
<https://journals.openedition.org/trema/310>
- AMALVI Christian (dir.), *Dictionnaire biographique des historiens français et francophones de Grégoire de Tours à Georges Duby*.
- ANCELET-HUSTACHE Jeanne, *Lycéenne en 1905*, Aubier Montaigne, 1981.
- AUDUC Arlette, *Quand les monuments construisaient la nation. Le service des monuments historiques de 1830 à 1940*, Comité d'histoire du ministère de la Culture, 2008.
- BAUVOIS-CAUCHIPIN Jeannie, *Enseignement de l'histoire et mythologie nationale*, Bern : Peter Lang, 2002.
- BAYET Charles, « L'enseignement secondaire et le conseil supérieur de l'Instruction publique », *Revue internationale de l'enseignement*, 1890, n° 2.
- BAYET Charles, *Précis d'histoire de l'art*, Paris : Quantin, 1886.
- BENOIT François, *Expériences d'enseignement et d'éducation réaliste*, Paris : Masson et Cie, mars 1899.
- BERNES Henri, « L'ignorance de l'histoire ancienne », *L'enseignement secondaire*, 1911, tome 2.
- BESSOU Auguste, *Commission extraparlementaire chargée d'étudier les moyens de généraliser l'application du cinématographe dans les différentes branches de l'enseignement*, Paris : Imprimerie nationale, 1920.
- BLAREAU Ludovic, *L'Art musical par l'analyse et le commentaire des œuvres à l'aide de citations thématiques*, Paris : Delagrave, 1928.

- BLUM Léon, « La mort prochaine des humanités en France », *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, avril 1926, n° 11.
- BONNEROT Jean, *Romain Rolland*, Paris : Carnet-critique, 1921.
- BONGRAND Philippe, « Savoir et autonomisation de l'administration dans les réformes de l'instruction publique sous Jules Ferry (1879-1883) », *Presses de Sciences Po*, 2012/4, n° 4.
- BOUCHOT Henri, *Les Primitifs Français (1292-1500), complément documentaire au catalogue officiel de l'Exposition* (2^e édition), Paris : Librairie de l'art ancien et moderne, 1904.
- BOUILLON Jean-Paul, « Où en est l'histoire de l'art en France ? », *Le débat*, Paris, Gaillard, 1991.3, n° 65.
- BOUSQUET Pierre, DRAGO Roland, GERBOD Paul, GOYARD Claude, IMBERT Jean, RIALS Stéphan, THUILLIER Guy, TULARD Jean, *Histoire de l'administration de l'enseignement en France, 1789-1981*, Genève : Droz, 1983.
- BRUTER Annie, « Les finalités de l'enseignement scolaire de l'histoire, de la Révolution aux années 1960. Typologie et évolution »[en ligne]. Disponible sur : http://chsp.sciences-po.fr/evenement/finalites-passees-et-presentes-de-l%E2%80%99enseignement-de-l%E2%80%99histoire-seance-2-0#_ftnref
- BRUYAS Jacques, *Edouard Herriot*, Roanne/Coteau, Editions Horvath, 1985.
- BUSQUET Grégory et CARRIOU Claire, « Entre art et science, l'histoire à l'Institut d'urbanisme de l'Université de Paris (1919-1971) », *Espaces et sociétés*, 2007/3, n° 130.
- CAMPOS Rémy, DONIN Nicolas, KECK Frédéric, « Musique, musicologie, sciences humaines : sociabilités, intellectuelles, engagements esthétiques et malentendus disciplinaires (1870-1970) », *Revue d'Histoire des Sciences humaines*, 2006/1, n°14.
- CAPLAT Guy (dir.), *L'Inspection générale de l'Instruction publique au XXe siècle. Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1914-1939*, Paris : Institut national de recherche pédagogique, 1986 ; et [en ligne], édition 1997. Disponible sur : https://www.persee.fr/issue/inrp_0298-5632_1997_ant_13_1?sectionId=inrp_0298-56

- CATHOIRE Paul, « La préparation normale des professeurs de dessin », *Conférences du musée pédagogique, 1908, L'Enseignement du dessin*, Paris : Imprimerie nationale, 1908.
- CHERVEL André, *Histoire de l'Agrégation, contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Institut national de recherche pédagogique, Editions Kimé, 1993.
- CHERVEL André, « L'Histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, mai 1988, n° 38.
- CHERVEL André et COMPERE Marie-Madeleine, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *Histoire de l'éducation*, n° 74, 1997.
- CITRON Suzanne, « Positivisme, corporatisme et pouvoir dans la Société des professeurs d'histoire », *Revue française de science politique*, 27^e année, no 4-5, 1977.
- CITRON Suzanne, *Aux origines de la société des professeurs d'histoire : la réforme de 1902 et le développement du corporatisme dans l'enseignement secondaire, 1902-1914*, thèse de 3^e cycle, Université Paris X, 1974.
- CLEMENT Michel, « Promulgation de la loi du 31 décembre 1913 sur les monuments historiques »[en ligne]. Disponible sur : <https://francearchives.fr/fr/commemo/recueil-2013/39407>
- COLANI Jeanne et DRIAULT Edouard, *Histoire nationale et notions sommaires d'histoire générale. Troisième année. La Révolution, l'époque contemporaine*, Paris : Félix Alcan, 1909.
- COLIN Paul, *Rapports du Jury international... Classe 5 bis. - Enseignement des arts du dessin, Rapport de M. Paul Colin*, Paris : Imprimerie nationale, 1890.
- COMPAYRE Gabriel, « Ce qui différencie l'éducation des filles de celle des garçons », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, juillet 1909.
- COUSTILLE Charles et RAMOND Denis, « La culture générale : histoire d'une désillusion française », *Le débat*, 2018/3, n° 200.
- COUYBA Charles-Maurice, *Classiques et Modernes. La réforme de l'enseignement secondaire*, Paris : Ernest Flammarion, 1901.
- COUYBA Charles-Maurice, *L'art et la démocratie : les écoles, les théâtres, les*

- manufactures, les musées, les monuments*, paris : E. Flammarion, 1902.
- COVO Jacqueline et FELL Eve-Marie, « L'enseignement de la civilisation », *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*, janvier 2007.
- CROISSET Alfred, « L'Histoire de l'art dans l'Education », *Minera : revue des lettres et des arts*, mars 1902.
- CRUBELLIER Maurice, *L'Enfance et la jeunesse dans la société française : 1800-1950*, Paris : A. Colin, 1979.
- CROISSET Alfred, « L'Histoire de l'art dans l'Education », *Minera : revue des lettres et des arts*, mars 1902.
- DENFERT (de) Renaud et BOYER Myriam , « Le dessin s'émancipe : vers un nouvel équilibre ? (1909-années 1960) », *Un art pour tous, le dessin à l'école de 1800 à nos jours*, Rouen : Institut national de recherche pédagogique, 2004.
- DESPIQUES Paul, « L'enseignement par l'aspect et les projections lumineuses au lycée », *Revue universitaire*, 1904, tome 1.
- DIEHL Charles, « Rapport sur le concours de l'agrégation d'histoire et de géographie (session de 1925) », *Revue universitaire*, 1926.
- DIJOUX Anne-Cécile, mémoire intitulé *Patrimoine et histoire locale. Enjeux didactiques et pédagogique*.
- DUBIEF Henri, « Les cadres réglementaires dans l'enseignement secondaire sous la troisième république », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, Hors-série, 1984.
- DUBOS Kévin, « La Société des Professeurs d'Histoire et de Géographie de l'enseignement public face aux finalités assignées à l'enseignement de l'histoire (1910-1939) » [en ligne]. Disponible sur :
<http://chsp.sciences-po.fr/evenement/finalites-passees-et-presentes-de-l%E2%80%99enseignement-de-l%E2%80%99histoire-seance-8-0>
- DUBOIS Vincent, « L'art et l'Etat au début de la IIIe République, ou les conditions d'impossibilité de la mise en forme d'une politique »[en ligne], *Genèse, sciences sociales et histoire*, n.23, juin 1996. Disponible sur :
https://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/48/89/21/DOC/geneses_OK.doc
- DUCOUDRAY Gustave, *Histoire nationale..., Histoire sommaires...* Paris : Hachette et C^{ie},

1887.

DUMOULIN Olivier, « Archives au féminin, histoire au masculin, les historiennes professionnelles en France, 1920-1965 », *L'Histoire sans les femmes est-elle possible ?*, Colloque organisé par Anne-Marie Sohn, Françoise Thélamon, Rouen : 27-29 novembre 1997, Edition Perrin.

DUPANLOUP Mgr, *Lettres sur l'éducation des filles, I*, p. 183.

DUPRE Paul et OLLENDORF Gustave, *Traité de l'administration des Beaux-Arts* [en ligne], Paris : Paul Dupont, 1885, vol. 1, p. 177. Disponible sur : <https://bibliotheque-numerique.inha.fr/viewer/7241/?offset=#page=1&viewer=picture&o=bookmark&n=0&q=>

DURUY Albert, *L'Instruction publique et la Révolution*, Paris : Hachette, 1882.

EFTHYMIU Loukia, « Le genre des concours », *Coéducation et mixité*, Presses Universitaires du Mirail, 18/2003.

EMMANUEL Maurice, HAHN Reynaldo, LANDORMY Paul, CHEPFER Georges, PANASSIE Hugues, VUILLERMOZ Emile, SORDET Dominique, YVAIN Maurice (collaboration), Préface de *L'Initiation à la musique, à l'Usage des Amateurs de Musique et de Radio*, Paris : Du Tambourinaire, 1935.

ENAULT Louis, « Dessin et histoire de l'art », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, février 1883.

FALCUCCI Clément, *L'Humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle*. Thèse pour le doctorat ès lettres présentée à la Faculté des lettres de l'Université de Paris, 1939.

FAYOLLE Caroline, « Former la "femme nouvelle". Les débats à la Convention sur l'éducation publique des filles (septembre 1792-décembre 1793) » [en ligne], *La Révolution française*, 2014/6. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/lrf/1071>

FIERENS-GEVAERT Hippolyte, *Nouveaux essais sur l'art contemporain*, Paris : F. Alcan, 1903.

FOCILLON Henri, « Enseignement esthétique », dans BOUGLE C. (dir.), *Encyclopédie française*, tome 15, Paris : Larousse, 1939, 15''38-2.

- FONCIN Pierre, *Le concours d'agrégation d'histoire et de géographie en 1894, Rapport à monsieur le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts*, Paris : Colin et C^{ie}, 1894.
- FONCIN Pierre, « Rapport sur le concours d'agrégation d'histoire et de géographie de 1901 », *Revue universitaire*, 1902, tome1.
- FONCIN Pierre, « Rapport sur le concours d'agrégation d'histoire et de géographie de 1902 », *Revue universitaire*, 1903, tome1.
- FOSSIER François, *Manuel de méthodologie pour l'historien de l'art*, Edition Le manuscrit, 2006.
- FRANCK Georges, « Histoire de l'art », *Le lycée Lakanal, Acta et Gesta, Année scolaire 1904-1905*, Paris : Armand Colin, 1905.
- FROISSART PEZONE Rossella, *L'art dans Tout. Les arts décoratifs en France et l'utopie d'un art nouveau*, Paris : CNRS.
- GALLOUEDEC Louis, « Rapport sur le concours de l'agrégation des jeunes filles. Section historique (session de 1930) », *Revue universitaire*, mai 1931.
- GALLOUEDEC Louis, « Rapport sur le concours de l'agrégation des jeunes filles. Section historique (session de 1933) », *Revue universitaire*, 1934.
- GALLOUEDEC Louis, « Rapport sur le concours de l'agrégation des jeunes filles. Section historique (session de 1934) », *Revue universitaire*, avril 1935.
- GALLOUEDEC Louis, « Rapport sur le concours de l'agrégation des jeunes filles. Section historique (session de 1935) », *Revue universitaire*, 1936.
- GARCIA Patrick, « Un texte sous contraintes », *Revue d'Espaces. Temps*, 66/67, 1998.
- GASNIER Thierry, « Le local », dans NORA Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire. Les France. 2. Traditions*, Paris : Gallimard, 1992.
- GASTINEL Georges, « Pour l'éducation esthétique », *Revue de l'Enseignement secondaire des jeunes filles*, juin 1924.
- GASTINEL Georges, « Pour l'éducation esthétique, III », *l'Enseignement secondaire des jeunes filles*, 1924, 2^e trimestre.
- GASTINEL Georges, « Pour l'éducation esthétique », *l'Enseignement secondaire des jeunes filles*, juillet 1925.

- GAULIPEAU Yves, « Une Technologie nouvelle au service de l'enseignement, les vues sur verre du Musée pédagogique (1895-1940) », *Lumineuses projections !*, Canopé Editions, 2016.
- GAUTHIER Christophe, « Au risque du spectacle. Les projections cinématographiques en milieu scolaire dans les années 1920 », *Cinéma pédagogique et scientifique. A la redécouverte des archives*, ENS Editions, 2004.
- GAYRAUD Amélie, *Les jeunes filles d'aujourd'hui*, Paris : G. Oudin, 1914.
- GENET-DELACROIX Marie-Claude, « Le Conseil supérieur des Beaux-Arts. Histoire et fonction (1875-1940) », *Le mouvement social*, n° 163, 1993.
- GENET-DELACROIX Marie-Claude, « Esthétique officielle et art national sous la Troisième République », *Le Mouvement social*, n° 131, 1985.
- GENET-DELACROIX Marie-Claude, Chapitre 5 « La structure de l'administration centrale des Beaux-Arts », *Art et Etat sous la III^e République. Le système des Beaux-Arts 1870-1940*, Paris : La Sorbonne, 1992.
- GENET-DELACROIX Marie-Claude, « La renaissance officielle des impressionnistes (1865-1925) : art français ou art moderne ? »[en ligne], Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2013. Disponible sur : <https://books.openedition.org/purh/5001#bodyftn26>
- GENET-DELACROIX Marie-Claude, « L'enseignement supérieur de l'histoire de l'art (1863-1940) », *Le personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIX^e et XX^e siècles*, colloque organisé par l'Institut d'histoire moderne et contemporaine et l'Ecole des hautes études en sciences sociales les 25 et 26 juin 1984, Paris : Editions du centre national de la recherche scientifique, 1985.
- GENET-DELACROIX Marie-Claude et TROGER Claude, *Du dessin aux arts plastiques : histoire d'un enseignement*, Orléans : Centre régional de documentation pédagogique de la région Centre, 1994.
- GENET-DELACROIX Marie-Claude, « La formation du concept de patrimoine en France, de la Révolution à nos jours », *Historiens et Géographes*, n° 398, 2007.
- GERBOD Paul, « Historiens et géographes dans l'enseignement public depuis 1880 », communication du colloque *Cent ans de l'enseignement de l'histoire, 1881-1981*,

- R.H.M.C/ C.N.R.S, n. hors-série, 1894.
- GERBOD Paul, *Dans les lycées et collèges au XIXe siècle*, Paris : Hachette, 1968.
- GONSE Louis, *L'art japonais*, Paris : Société française d'éditions d'art, L.-H. May, 1900.
- GONSE Louis, « L'art japonais et son influence sur le goût européen », *Revue des arts décoratifs*, Paris, Librairie J. Rouam & C^{ie}, 1898.
- GONSTARD Maurice, « Une réforme de l'enseignement secondaire au siècle 19^e, « la bifurcation » (1852-1865) », *Revue française de pédagogie*, volume 20, 1972.
- GOYARD Claude, « Enseignement privé et Instruction publique sous la IIIe République », dans *Histoire de l'administration de l'enseignement en France, 1789-1981*, Genève : Librairie Droz, 1983.
- GOUZI Christine, « L'histoire de l'art selon Antoine Schnapper », *Commentaire*, janvier 2010, n° 129.
- GREARD Octave, L'enseignement secondaire des filles. Mémoire présenté au conseil académique dans la séance du 27 juin 1882.
- GUENIOUX Gaston, « Sur la diffusion des idées d'art et sur l'éducation artistique », *Notes sur les arts*, janvier 1912.
- GUILLOIN Edouard, *Georges Franck*, Evreux : De P. Herissey, 1912.
- GUIZOT François, *Histoire de la civilisation en Europe, depuis la chute de l'Empire romain jusqu'à la Révolution française* (6^e édition), Paris : V. Masson, 1851.
- GUY Camille, « Promenades historiques », *Revue universitaire*, février 1892.
- HERRIOT Edouard, *Créer*, tome 2, Paris : Payot, 1925 (première édition en 1920).
- HERY Evelyne, « Chapitre II. Les contenus d'enseignement » [en ligne], dans *Un siècle de leçons d'histoire*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 1999. Disponible sur : <https://books.openedition.org/pur/8843#bodyftn122>
- HERY Evelyne, « 1902 : retour sur la réforme de l'enseignement secondaire », *Le Débat*, 2015/5, n° 187.
- HERY Evelyne, « La réforme pédagogique des lycées en 1902 », *Carrefour de l'éducation*, 2016/1, n° 41.
- HIPPEAU Célestin, *L'Education et l'instruction, considérées dans leurs rapports avec le bien-être social et le perfectionnement de l'esprit humain*, Paris : Delalain frères,

- 1885.
- HIPPEAU Célestin, « L'enseignement secondaire des jeunes filles. Au concours Pereire. II L'éducation des femmes(1) », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, juillet 1882.
- HIPPEAU Célestin, « L'enseignement secondaire des jeunes filles au concours Péreire », *L'enseignement secondaire des jeunes filles*, octobre 1882.
- HOURTICQ Louis, « Préface » dans *Histoire générale de l'art, France*, Paris, Hachette, 1911.
- HOURTICQ Louis, « La méthode en histoire de l'art », *Revue de synthèse historique*, février 1914, n° 82.
- HOURTICQ Louis, « L'enseignement du dessin », *Journal des débats politiques et littéraires*, 20 décembre 1908.
- HOUTE Arnaud, LAUVAU Geoffroy, SAINT-PIERRE Sylvain, *Méthodologie de l'épreuve de culture générale*, manuel du Centre de formation Juridique pour la préparation à la session 2010 de l'ENM.
- HUISMAN Georges, « L'Art et l'Etat »[en ligne], *Europe*, 5 juin 1937. Disponible sur : <https://chmcc.hypotheses.org/9007>
- ISABELLE Havelange, FRANCOISE Huguet, BERNADETTE Lebedeff-Choppin, « Introduction » dans *Les inspecteurs généraux de l'Introduction publique. Dictionnaire biographique 1802-1914*, Paris : Institut national de recherche pédagogique, 1986.
- ISNARD Albert, *Revue des questions historiques*, 1896.
- JALLIFIER Régis, *Le Conseil supérieur de l'Instruction publique (1880-1889)*, Paris : Imprimerie nationale, 1889.
- JAQUES-DALCROZE E., « Maurice Emmanuel », *La revue musicale*, numéro spécial d'Emmanuel Maurice, 23^e année, 1947.
- JEY Martine, « Gustave Lanson : De l'histoire littéraire à une histoire sociale de la littérature ? », *Le français aujourd'hui*, n° 145, février 2004.
- JOLIBOIS E., « L'enseignement artistique, un essai d'organisation pratique », *Revue universitaire*, 1926.

- JOUTARD Philippe, « Questions d'éducation », dans « L'art à l'école, le patrimoine », *Beaux-Arts magazine*, 2002, numéro spécial.
- JULLIAN Camille, « Questions historiques », *Revue universitaire*, 15 mars 1899.
- KAHN Pierre, « Démocratisation des études et les contenus d'enseignement : la question des humanités », *Recherches en didactiques*, 2014/1, n° 17.
- KELLER Alfred, *Instruction spéciale sur l'enseignement du dessin*, Paris : Delagrave, Hachette, 1888.
- LAIGLE Jean, « A propos de l'enseignement de l'histoire de la musique », *Revue universitaire*, n° 35, 1926.
- LANDORMY Paul, *Histoire de la musique, nouvelle édition, revue et augmentée*, Paris : Paul Mellottée, 1923.
- LANDORMY Paul, *Histoire de la musique, De la musique grecque à Richard Wagner en 20 conférences avec exemples au piano sur disques Columbia*, Paris : Couesnon, 1930.
- LANGLOIS Charles-Victor, « L'agrégation d'histoire et la préparation professionnelle à l'enseignement de l'histoire », *Conférences du Musée pédagogique*, 1907, *L'enseignement de l'histoire*, Paris : Imprimerie nationale, 1907.
- LANSON Gustave, « L'étude des auteurs français », *Revue universitaire*, 1894, tome 2.
- LAGOUTTE Daniel, *Introduction à l'histoire de l'art*, Paris : Hachette, 1997.
- LAURENT Stéphane, bibliographie critique sur Lyne Therrien, *L'histoire de l'art en France...*(1998), *Revue de l'Art*, 1999, n° 123.
- LAVISSE Ernest, « Rapport », *Revue universitaire*, 1893, tome 2.
- LAVISSE Ernest, « Brevet et jeunes filles », *Revue de Paris*, novembre 1895.
- LAVISSE Ernest, Préface dans *l'Album historique : le Moyen Âge*, Paris : Colin 1895.
- LAVISSE Ernest, Préface dans *l'Album historique : le Moyen Âge (2^e édition)*, Paris : Colin 1898.
- LEDUC Jean, *Ernest Lavis*, Paris, Armand Colin, 2016.
- LEGOUVE Ernest, *Histoire morale des femmes*, Paris : G. Sandré, 1849.
- LEGOUVE Ernest, « Comment faut-il instruire les femmes ? », *Bulletin administratif*, 1882, n° 480.

- LEMONNIER Henry, *Etude historique sur la condition des affranchis aux trois premiers siècles de l'Empire romain*, thèse de droit, Paris : Hachette, 1887.
- LEMONNIER Henry et BENOIT François, « Elément de bibliographie pour l'histoire de l'art moderne », *Revue internationale de l'enseignement*, 1894.
- LEMONNIER Henry, « Etudes d'art et d'histoire, le XVIIe siècle : unité et division », *Revue universitaire*, mars 1893.
- LEMONNIER Henry, « Etudes d'art et d'histoire, encore un mot sur le XVIIe siècle », *Revue universitaire*, avril 1893.
- LENIAUD Jean-Michel, bibliographie critique sur Lyne Therrien, *L'histoire de l'art en France...* (1998), Bibliothèque de l'école des chartes, tome 156, 1998.
- LIARD Louis, préface « Le nouveau plan d'études de l'enseignement secondaire, les cadres et l'esprit », *Instructions concernant les programmes de l'enseignement secondaire*, Paris : Ch. Delagrave, 1911.
- LOMBARDO Patrizia, « Hippolyte Taine ou la critique sans l'art » [en ligne], *Cahiers de l'AIEF*, 1985, P. 181. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/caief_0571-5865_1985_num_37_1_1954
- LOYER François, « Où en est l'histoire de l'art en France ? », *Le débat*, Paris : Gaillard, 1991.3, n° 65.
- LUCAS Nicole, *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902*, *Didact Histoire* (Coll.), Presses universitaires de Rennes, 2001.
- MALAUURIE Albert, « Sur quelques retouches à apporter aux programmes d'histoire et géographie », *Revue universitaire*, 1911, tome 1.
- MALE Emile, « Les chapiteaux romans du musée de Toulouse et l'école toulousaine du XIIe siècle », *Revue archéologique*, volume 2, 1892.
- MALE Emile, « L'enseignement de l'histoire de l'art dans l'université », *Revue universitaire*, janvier 1894.
- MALE Emile, *Souvenirs et correspondances de jeunesse : Bourbonnais, Forez, Ecole normale supérieures, voyages*, Nonette, Créer, 2001.
- MALE Emile, « Histoire de l'art : les travaux sur l'art du Moyen Age en France depuis vingt ans », *Revue de synthèse historique*, 1901.

- MANTZ Paul, « Rapport à M. le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, au nom de la Commission des musées scolaires d'art », 1883.
- MARCHAND Philippe, « Introduction » dans *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels. Tome1 : 1795-1914*, Paris : Institut national de recherche pédagogique, 2000.
- MARROU Henri-Irénée, « Qu'est-ce que l'histoire ? », *L'histoire et ses méthodes*, Paris : Editions Gallimard, 1961.
- MARTIN François-René, « Lyne Therrien. L'Histoire de l'art en France »[en ligne], Critique d'art, 13/printemps 1999. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/critiquedart/2505>
- MAYEUR Françoise, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977.
- MAYEUR Françoise, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome III. De la Révolution à l'école républicaine (1789-1930)*, Paris : Perrin, 2004.
- MAYEUR Françoise, *L'éducation des filles en France au XIXe siècle*, Paris : Perrin, 2008.
- MC WILLIAM Neil, « Patrie et pédagogie : "l'Art national" selon Rosenthal », dans CHAMBARLHAC Vincent, HOHL Thierry et TILLIER Bertrand (dir.), *Léon Rosenthal 1870-1932 : militant, critique et historien d'art*, Paris : Hermann, 2013.
- MERCILLON Henri, « Un pionnier dans l'histoire de l'art, conversation avec Antoine Schnapper », *Commentaire*, 2002/3, n° 99.
- MERLE Pierre, *La démocratisation de l'enseignement*, Collection Repères, Paris : La découverte, 2009.
- MICHEL André, « Histoire de l'art au Collège de France », *Revue politique et littéraire de la revue scientifique*, 1920.
- MICHEL André (dir.), Préface d'*Histoire de l'art, depuis les premiers temps chrétiens jusqu'à nos jours*, tome 1, Paris : Armand Colin, 1905.
- MOLLIER Jean-Yves, « Le parfum de la Belle Epoque » dans RIOUX Jean-Pierre, SIRINELLI Jean-François (dir.), *La culture de masse en France de la Belle Epoque à aujourd'hui*, Paris, Fayard, 2002.
- MONNIER Gérard, *L'art et ses institutions en France. De la Révolution à nos jours*, Paris :

- Gallimard, 1995.
- MOSCONI Nicole, « Hehnri Marion et « l'égalité dans la différence » », *Le Télémaque*, 2012/1, n° 41.
- NOURRISON Didier, « Le Septième art d'enseigner : le film fixe : enjeux, thèmes et types », *Lumineuses projections !*, Canopé Editions, 2016.
- ORWICZ Michael R. et DUPIN Nicolas, « La vie posthume d'Edouard Manet : l'art national et la biographie artistique au début de la III^e République », *Romantisme*, 1996, n. 93.
- OTTIN Auguste, *Rapport sur l'enseignement du dessin des écoles communales de Paris*, Chaix et Cie, 1879.
- PAEMENTIER André, *Album historique : le Moyen Âge*, Paris : Hachette, 1898.
- PAGES Georges, « Rapport sur le concours de l'agrégation d'histoire et de géographie (session de 1937) », *Revue universitaire*, n° 47, 1938.
- PASSINI Michela, *L'œil et l'archive : une histoire de l'histoire de l'art*, Paris : la Découverte, 2017.
- PAUL-BONCOUR Joseph, *Art et démocratie*, Paris : 1912.
- PERROT Georges, *L'Histoire de l'art dans l'enseignement secondaire*, Paris : A. Chevalier-Marescq & C^{ie}, 1900.
- PELLISSON Maurice, « La réforme de l'enseignement du dessin », *Revue pédagogique*, tome 54, 1^e semestre.
- PERROT Georges, *L'histoire de l'art dans l'enseignement secondaire*, Paris : A. Chevalier-Marescq & C^{ie}, 1900.
- PERROUD Claude, *Lettre à un ami sur la réforme de l'enseignement de l'histoire dans les lycées*, Bourg : Imprimerie Authier et Barbier, 1880.
- PERROUD Claude, « Rapport sur le concours de l'agrégation de l'enseignement secondaire des jeunes filles (lettres) de 1895 », *Revue universitaire*, février, 1896.
- PETITEAU Nathalie, Annonce du *Colloque international, Histoire de l'histoire de l'art en France au XIX^e siècle*, Paris, 2-5 juin 2004[en ligne]. Disponible sur : <https://calenda-org.ezpaarse.univ-paris1.fr/189120>
- PEYRE Roger, *Histoire générale des beaux-arts*, Paris : Ch. Delagrave, 1894.

- PICAVET François, *Troisième Congrès international d'Enseignement supérieur tenu à Paris du 30 juillet au 4 août 1900. Instruction, rapports préparatoires, communications et discussion*, Paris : A. Chevalier-Marescq, 1902.
- PIGAVERT C.G., son critique dans *Revue international de l'enseignement*, tome 1, 1912.
- PILLET Jules-Jean, *L'enseignement général du dessin dans les lycées et dans les collèges de France, rapport présenté à la Commission parlementaire de l'enseignement secondaire (Chambre des députés, 28 mars 1899)*, Paris, Librairie des arts du dessin, 1899.
- PILLET Jules-Jean, *2^e Congrès international de l'enseignement du dessin tenu à Berne, du mercredi 3 au samedi 6 août 1904. L'enseignement du dessin en France dans les établissements universitaires (1878-1904)*.
- PIMIANTA Robert, « Les exercices pratiques d'histoire et de géographie », *Revue universitaire*, 1927.
- POTTIER Edmond, « Grèce et Japon », *Gazette des beaux-arts : courrier européen de l'art et de la curiosité*, 1890, tome 2.
- POULOT Dominique, « La visite au musée : un loisir édifiant au XIX^e siècle », *Gazette des beaux-arts*, n° 101, 1893.
- POULOT Dominique, « L'invention de la bonne volonté culturelle ; l'image du musée au XIX^e siècle », *Le Mouvement social*, n° 131, 1985.
- PROST Antoine, « inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887) », *Histoire de l'éducation*, septembre 2007.
- PROST Antoine, Chapitre « Les instructions de 1938 » [en ligne], dans *Jean Zay et la gauche du radicalisme*, Presses de Sciences Po, 2003. Disponible sur : <https://www-cairn-info.ezpaarse.univ-paris1.fr/jean-zay-et-la-gauche-du-radicalisme--272460895X-page-193.htm>
- PROST Antoine, « inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887) », *Histoire de l'éducation*, septembre 2007, n° 115-116.
- PROST Antoine, *Jean Zay et la gauche du radicalisme*, Presses de Sciences Po, 2003.
- PORTES Jacques, « Autour de la Révolution de l'enseignement de l'histoire », dans *Cents ans d'enseignement d'histoire (1881-1981)*, Colloque, Paris 13 au 13 novembre 1981.

- QUENIOUX Gaston, « La Révision des programmes de l'enseignement du dessin », *Revue de la Chronique des arts et de la curiosité*, 14 novembre 1908.
- QUENIOUX Gaston, « Le dessin et son enseignement », *L'Art décoratif*, 1906.
- RECHT Roland, « Manuels et histoire générales de l'art », *Revue de l'Art*, 1999, n°124.
- ROGER Mathias, *Romain Rolland, musicologue*[en ligne], Cahiers de Brèves, juillet 2010.
 Disponible sur :
https://www.association-romainrolland.org/image_articles25/Roger25.pdf
- ROSENTHAL Léon, *Notre art national, agrégé de l'histoire de l'art français à l'usage des enfants des écoles*, Paris : Ch. Delagrave, 1913.
- ROSENTHAL Léon, *Le Martyre et la gloire de l'art français, une initiation artistique*, Paris : Delagrave, 1916.
- ROSENTHAL Léon, « Avant-propos » de *Notre musée. L'art expliqué par les œuvres*, Paris : Delagrave, 1928.
- ROSENTHAL Léon, « Le Salon des Indépendants », *l'Humanité*, 7 avril 1912. ROUX Alphonse, *Manuel d'enseignement artistique : Explication des Chefs-d'œuvre de l'art, Classe de première*, Paris : Delalain, 1928.
- ROSENTHAL Léon, « L'Enseignement du dessin dans l'enseignement secondaire », *L'Enseignement secondaire*, 1911, tome 2.
- ROGERS Rebecca, *Les demoiselles de la Légion d'honneur*, Paris : Perrin, 2006 (édition nouvelle).
- RECHT Roland, « Remarques liminaires », *De l'histoire de l'art en France au XIXe siècle*, colloque conjoint de l'INHA et du collège de France du 2 au 5 juin 2004, Paris : La documentation Française.
- ROSENBERG Pierre, « Où en est l'histoire de l'art en France ? », *Le débat*, Paris, Gaillard, 3/1991, n° 65.
- ROUET Philippe, « notice sur Edmond Pottier »[en ligne]. Disponible sur :
<https://www.inha.fr/fr/ressources/publications/publications-numeriques/dictionnaire-critique-des-historiens-de-l-art/pottier-edmond.html>
- ROCHEBLAVE Samuel-Elie, *L'art et le goût en France de 1600 à 1900*, Paris : Librairie Armand Colin, nouvelle édition, 1923.

- SAVOYE Antoine, « La science de l'éducation face à la réforme des lycées (France, 1920-1939) », Congrès international AREF 2007, *Symposium « Science(s) de l'éducation et République face à face. Théorisations contrastées d'une discipline indisciplinée (fin du 19^e- 20^e)*.
- SAVOIE Philippe, « Diversité des publics et ouverture des enseignements »[en ligne], *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914) : Aux origines d'un service public*, Lyon : ENS éditions, 2013. Disponible sur : <https://books-openedition-org/enseditions/5053>
- SAVATON Pierre, « Les exercices pratiques de sciences naturelles de 1902 aux années 1930 : des textes aux pratiques »[en ligne], *Revue d'histoire des sciences*, 2015/ 1, tome 68. Disponible sur : <https://www-cairn-info/revue-d-histoire-des-sciences-2015-1-page-145.htm>
- SEE Camille, « Avant-propos de la 4^e édition des lycées et collèges de jeunes filles », *L'Enseignement secondaire des jeunes file*, juillet 1889.
- SEE Camille, préface de *Lycées et collèges de jeunes filles. Documents, rapports et discours à la chambre des députés et au sénat*, Paris : Léopold Cerf, 1884.
- SEGUY Jean-Yves, « Les classes « amalgamées » dans l'entre-deux-guerres : un moyen de réaliser l'école unique ? », *Revue française de pédagogie*, 2007, n° 159.
- SEIGNOBOS Charles, « L'Enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique », dans SEIGNOBOS Charles, LANGLOIS Charles-Victor, GALLOUEDEC Louis, TOURNEUR M., *Conférences du Musée pédagogique. L'Enseignement de l'histoire*, Paris : Imprimerie nationale, 1907.
- SEIGNOBOS Charles, *Histoire de la civilisation. Les âges préhistoriques... jusqu'à Charlemagne*, Paris : Masson, 1885.
- SEIGNOBOS Charles, *Historie de la civilisation au moyen âge et dans les temps moderne*, Paris : Masson, 1887.
- SEIGNOBOS Charles, *Abrégé de l'histoire de la civilisation depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours*, Paris : Masson, 1887.
- SEVERIN Louis, « A propos du livre de M. Rocheblave *L'art et le goût en France de 1600 à 1900* », *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, mars 1924.

- SIRINELLI Jean-François (dir.), *La culture de masse en France de la Belle Epoque à aujourd'hui*, Paris, Fayard, 2002.
- STOYANOV Kaloyan, *La protection juridique des caractères typographiques*, Genève : Droz, 1981.
- TAINÉ Hippolyte, *Philosophie de l'art : leçons professées à l'Ecole des Beaux-arts*, Paris : G. Baillière, 1865.
- TAINÉ Hippolyte, *De l'idéal dans l'art : leçons professées à l'Ecole des Beaux-arts*, Paris : G. Baillière, 1867.
- TEUTSCHER F, « Sur quelques insuffisances de l'enseignement féminin », *Revue universitaire*, 1911, tome 1.
- THERRIEN Lyne, *L'histoire de l'art en France, Genèse d'une discipline universitaire*, Paris : Editions du C.T.H.S., 1998.
- THERRIEN Lyne, « L'Institutionnalisation de l'histoire de l'art en France au XIX siècle » [en ligne], *Revue d'art canadienne, L'histoire de l'art à l'université et hors de l'université (2001-2003)*, vol. 28, p. 53. Disponible sur : <https://www.jstor.org/stable/42630673>
- THERRIEN Lyne, « L'enseignement universitaire de l'art médiéval en France entre 1892 et 1922 », *Emile Mâle (1862-1954). La construction de l'œuvre : Rome et L'Italie*, Ecole française de Rome, 2005.
- THUILLIER Jacques, « Histoire littéraire et histoire de l'art », *L'histoire littéraire hier, aujourd'hui et demain, ici et ailleurs* des Actes du Colloque des 17 et 18 novembre 1994, publié dans la *Revue d'Histoire littéraire de la France*, novembre 1995.
- TILLIER Bertrand, « Positions du critique d'art », dans CHAMBARLHAC Vincent, HOHL Thierry et TILLIER Bertrand (dir.), *Léon rosenthal 1870-1932 : militant, critique et historien d'art*, Paris : Hermann, 2013.
- TOMASI Michele, Biographie d'Emile Molinier [en ligne]. Disponible sur : <https://www.inha.fr/fr/ressources/publications/publications-numeriques/dictionnaire-critique-des-historiens-de-l-art/molinier-emile.html>
- TRAPIER-MONDANCIN Odile, *L'éducation musicale dans le secondaire*, Paris: Harmattan, 2010.

- VAISSE Pierre, « Les mots, dangereux et nécessaires », *Le récit de l'histoire de l'art. Mots et rhétoriques d'une discipline*, Editions Esthétiques du Divers, 2017.
- VADELORGE Loïc, « Diagnostic patrimonial et histoire urbaine », *Livraisons de l'histoire de l'architecture*, juin 2017.
- VERGNIoux Alain, « Du musée républicain au musée scolaire »[en ligne], dans PEYRONIE Henri, VERGNIoux Alain (dir.), *Education et longue durée*, Presses universitaires de Caen, 2007. Disponible sur : <https://books.openedition.org/puc/9292#bodyftn42>
- VIAL Francisque, *Trois siècles d'histoire de l'enseignement secondaire*, Paris : Delagrave, 1936.
- VIAL Francisque, « Culture littéraire et culture scientifique », *Encyclopédie française*, Paris : Larousse, 1939, tome XV, 15°34-9 – 15°34-14.
- VILLEMOT Antoine, *Etude sur l'organisation, le fonctionnement et les progrès de l'enseignement secondaire des jeunes filles en France, de 1879 à 1887*, Paris : Imprimerie et librairie administrative et classiques, Paul Dupont, 1887.
- WALLET Jacques, « Partis pris filmiques et pédagogiques pour l'enseignement de la géographie : approche historique », *Cinéma pédagogique et scientifique. A la redécouverte des archives*, ENS Editions, 2004.
- YON Jean-Claude, *Histoire culturelle de la France au XIX^e siècle*, Paris : A. Colin, 2010.
- ZEVORT Charles, *Rapport adressé au ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes, sur la révision des programmes de l'enseignement secondaire spécial*, le 10 mars 1896.
- ZEVORT Edgar, « Instructions pour un cours d'histoire, conforme aux nouveaux programmes de l'enseignement spécial de la première à la sixième année (Programmes du 10 août 1886) », la *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieure*, février-juillet 1887.

Publications de textes officiels :

- Arrêtés par le Ministre de l'Instruction publique, le 30 août 1852*, Paris : Hachette et C^{ie}, 1852. *Instruction générale sur l'exécution du plan d'études des lycées*, Paris :

- Imprimerie impériale, 1854.
- Bulletin Administratif du Ministère de l'instruction publique et des Beaux-Arts*, numéro 1892, 1909.
- Concours de l'enseignement secondaire des jeunes filles. Certificats d'aptitude, Ecole normale de Sèvres, Agrégation. Programme des matières. Année 1926*, Paris : Librairie Vuibert, 1925.
- « Décret du 14 janvier 1882, relatif à l'enseignement secondaire des jeunes filles et Arrêté du 14 janvier 1882, relatif à l'enseignement secondaire des jeunes filles », *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique*, année 1882, n° 477.
- Dessin, programmes et instructions (arrêté du 24 février 1943)*, Paris : Imprimerie nationale, 1943.
- Enseignement du dessin dans les lycées et collèges de garçons et de jeunes filles*, Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Direction de l'enseignement secondaire, 1^{er} Bureau, 1909.
- Horaires, programmes et instructions de l'enseignement secondaire du 7 mai 1931*, Paris : Delagrave, 1932.
- Horaires et programmes de l'enseignement secondaire des garçons. Décret du 13 mai 1925. Arrêté du 3 juin 1925. 2^e édition*, Paris : Vuibert, 1925.
- Instruction, programmes et règlements*, Paris : Imprimerie nationale, 1890.
- Instruction concernant les programmes de l'Enseignement secondaire*, Paris : Librairie CH. Delagrave, 1911.
- Instructions concernant les programmes l'enseignement secondaire (Garçons et Jeunes filles)*, Paris : Delagrave, 1911.
- Instructions du 30 septembre 1938 relatives à l'application des Arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du second degré (Enseignement secondaire et Enseignement primaire supérieur)*, Paris : Librairie Vuibert, 1938.
- L'Administration de l'Instruction publique de 1860 à 1869*, Ministère de S. E. M. Duruy.
- La Revue de La Construction moderne*, octobre 1922 – septembre 1923, volume 38, p. 214.
- Instructions concernant les programmes de l'enseignement secondaire (Garçons et*

jeunes filles), Paris : Delagrave, 1911.

Plan d'études et programmes d'enseignement des lycées pour les lettres et les sciences.

Arrêtés par le Ministre de l'Instruction publique, le 30 août 1852, Paris : Hachette et Cie, 1852.

Plan d'études et programmes de l'enseignement secondaire. 1931. Arrêté du 30 avril 1931, Paris : Hachette, 1931.

Plan d'études et programmes de l'enseignement secondaire des jeunes filles, Paris : Imprimerie et Librairie classiques, Delalain Frères, 1902.

« Projet de loi relatif au droit d'auteur et aux droits voisins dans la société de l'information »[en ligne], disponible sur :

<https://www.senat.fr/rap/105-308/105-3085.html>

Périodiques :

Bibliothèque de l'école des chartes, 1955, tome 113.

Bulletin administratif de l'Instruction publique, tome 52, n° 1018.

Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie, 1910, 1923, 1925, 1926.

Bulletin de la Société des professeurs d'histoire et de géographie de l'enseignement public, 1922, 1946.

Bulletin de la Société française de pédagogie, 1927, 1928.

Bulletin du Musée pédagogique, 1933.

Bulletin du comité des travaux historiques et scientifiques. Section des sciences économiques et sociales, année 1888, Paris : Ernest Leroux, 1889.

Bulletin officiel de la Fédération nationale des Professeurs de Lycée et du Personnel de l'Enseignement secondaire féminin, mai 1920.

Bulletin trimestriel. Syndicat des professeurs de dessin de l'enseignement secondaire, 1936, 1937.

La musique à L'Ecole, avril-mai 1925.

L'Enseignement secondaire des jeunes filles, 1882, 1889, 1899, 1901

Le Petit Parisien, 22 octobre 1925.

Revue archéologique de Bordeaux, tome XCV, 2004.

Revue d'histoire moderne et contemporaine, hors-série, 1984.

Revue internationale de l'enseignement, 1900.

Revue pédagogique, 1908, 1913.

Revue universitaire, 1896, 1927, 1936.

Archives nationales :

AN F/17/*/3212, procès-verbaux Section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique, 20 décembre 1881.

AN F/17/13641, procès-verbaux, CSIP, 28 mai 1902.

AN F/17/13972

AN aj/52/480-481

AN aj/52/1021

AN 19940696/2

D'autres sources :

« Archives des musées nationaux, Atelier de moulages du Louvre (série Y), Répertoire numérique détaillé numéro 20150043 »[en ligne]. Disponible sur :

https://www.siv.archives-nationales.culture.gouv.fr/siv/rechercheconsultation/consultation/ir/pdfIR.action?irId=FRAN_IR_054001

Catalogue des clichés de sculpture du Musée du Louvre de la Société, Paris : Palais-royal, Ibis, rue de Valois, 1925.

La Projection. Revue mensuelle des conférences et de l'enseignement par l'aspect, novembre 1897, n° 1.

« Les objets mobiliers : leur statut, à qui s'adresser ? »[en ligne]. Disponible sur :

<file:///C:/Users/GX/AppData/Local/Temp/statut+des+objets+mobilierier.pdf>

« Musées scolaires », dans BUSSON Ferdinand (dir.), *Nouveaux dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris : Hachette, 1911.

Projections Molteni, Editions de diapositives pour conférences scientifiques et mondaines.

Catalogue général des vues scientifiques et littéraires, N°38, Paris : Radiguet et Massiot, 1907.

« Université Impériale, université de France », [en ligne], dans Ferdinand Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire publié*, Paris : Hachette, 1911. Disponible sur:

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3762>

Annexes

Annexe1

Membres de la section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique (1880-1892)

(Source : Stéphanie Dauphin, *Octave Gréard : 1828-1904*, Presses universitaires de Rennes, 2016, p. 316)

1880-1884	1884-1888	1888-1892
Giraud	Victor Duruy	Bréal
Victor Duruy	Bréal	Buisson
Bréal	Buisson	Liard
Buisson	Dumont	Georges Perrot
Dumont	Liard	Gustave Gréard
Fustel de Coulanges	Georges Perrot	Gavarret
Georges Perrot	Gustave Gréard	Manuel
Gustave Gréard	Gavarret	Du Mesnil
Gavarret	Manuel	Georges Morel
Manuel	Du Mesnil	Marcellin Berthelot
Du Mesnil	Zévort	Accarias
Zéort	Georges Morel	Brouardel
Marcellin Berthelot	Marcellin Berthelot	Paul Janet
Beudant	Beudant	Rabier
Drumel	Drumel	Jallifier
Vulpian	Béclard	Drumel
Béclard	Paul Janet	
Paul Bert	Rabier	
Paul Janet		

Annexe 2

Programme de dessin pour les garçons du classique de 1880 (Extrait)

(Source : Arrêté du 2 août 1880)

6^e et 5^e : représentation géométral, perspective ; dessin d'après des ornements en relief, en bas-relief ; dessin d'après des fragments d'architecture ; dessin de la tête humaine

4^e : dessin d'après des fragments d'architecture ; dessin de l'ensemble et proportion de la figure humaine ; étude et dessin des parties du corps humain, notions élémentaires d'anatomie ; copie... de détails de la figure humaines d'après l'estampe et la bosse

3^e et 2^e : dessin d'après des fragments d'architecture ; dessin de la figure humaine et des animaux d'après....

Rhétorique :....

Annexe 3

Programme de dessin pour les garçons du spécial en 1880 (extrait)

(Source : Arrêté du 28 juillet 1882)

1^{ère} année : dessin à main levée :... dessin d'après des ornements en relief : moulures, rais de cœur.../ dessin géométrique :

2^e : dessin à main levée : dessin d'après des ornements en bas-relief : feuillies et fleurs ornementales.../ dessin géométrique

3^e : dessin à main levée : ... fragments d'architecture, ensemble de la figure humaine d'après..., parties du corps humain /dessin géométrique

4^e : dessin à main levée : ... fragments d'architecture, animaux d'après..., figure humaine entière/dessin géométrique : dessin et lavis d'architecture, dessins de machines et de construction

5^e : ...

Annexe 4

Programme de dessin pour les jeunes filles de 1882 (extrait)

(Source : Arrêté du 28 juillet 1882)

1^{ère} année : du pont, de la ligne droite, des angles... ; copie de la figure tracée du professeur ; ... une série d'ornements faciles, dont on explique l'origine, l'usage, et le caractère...

2^e année : dessin d'ornement d'après la bosse ; ... ; copie de bonnes estampes pour l'étude de la tête (ne pas employer encore la bosse de tête) ;...

3^e année : dessin d'ornement, de figure d'après la bosse, de fleurs d'après nature/ Histoire de l'art :...

4^e année : notion d'architecture, dessin de figure, composition d'ornement : explication sur les styles...

5^e année : ... composition d'ornement

Annexe 5

Programme d'histoire de l'art au dessin pour les jeunes filles de 1882 (extrait)

(Source : Arrêté du 28 juillet 1882)

Sur l'histoire de l'art français depuis le XII^e siècle.

Ce que l'on entend par œuvre d'art.

Grandes divisions de l'histoire de l'art.

Antiquité. – L'art égyptien et l'art assyrien.

L'art grec : art grec archaïque ; siècle de Périclès ; siècle d'Alexandre.

Les grandes écoles d'art dans le monde hellénique, après Alexandre.

L'art étrusque.

L'art romain. Comment Rome a compris l'art grec.

Moyen âge. – L'art chrétien à Rome. L'art byzantin.

L'art arabe en Syrie, en Espagne, en Egypte.

L'art roman.

L'art ogival, en France, en Allemagne, en Italie, en Espagne, en Angleterre.

L'architecture civile et militaire au moyen âge.

Renaissance. – Origines de la Renaissance. La Renaissance principalement en Italie et en France. Les diverses écoles.

L'art au XVII^e siècle (France, Flandre, Hollande, Espagne).

L'art au XVIII^e siècle (France, Angleterre.)

L'art au XIX^e siècle.

* Cet enseignement doit être surtout pratique et accompagné de visites aux musées et aux monuments.

Annexe 6

Programmes de l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges (extrait)

(Source : Arrêté au 6 janvier 1909)

Pour les garçons :

Classe de 6^e et 5^e :

- I. Dessin faits en classes d'après des modèles : ... modèles tirés de l'histoire de l'art (en 6^e, tirés des monuments égyptiens, chaldéens, assyriens, perses, grecs et romains ; en 5^e, tirés des monuments byzantins, arabes, romains et gothiques).
- II. Arrangements décoratifs.
- III. Dessin ou croquis de mémoire.
- IV. Dessins faits hors la classe...
- V. Modelage.

Classe de 4^e et 3^e :

- I. Dessins faits en classe d'après des modèles : ... Modèles tirés des monuments d'art du Moyen âge, de la Renaissance, des XVII^e, XVIII^e, XIX^e siècles ;
- II. Arrangements décoratifs.
- III. Dessin ou croquis de mémoire.
- IV. Dessins faits hors la classe...
- V. Modelage.

Classes de 2^e, 1^{ère}, et philosophie et mathématique :

- I. Dessins faits en classe : ... dessin d'après la bosse – figures et monuments de l'antiquité, du Moyen âge, de la Renaissance, des temps modernes et contemporains ; Etudes d'après les dessins des grands maîtres (figures humaines et paysages)...
- II. Arrangements décoratifs.
- III. Dessin ou croquis de mémoire.
- IV. Dessins faits hors la classe...

- V. Modelage.
- VI. Etude de reproductions d'œuvres d'arts. Visites des musées et des monuments.

Pour les jeunes filles :

1^{ère} année :

- I. Dessin d'après nature : ...
- II. Composition décorative et application : ...
- III. Exercices libres ou dirigés de dessin de mémoire :...
- IV. Exercices libres d'illustrations des devoirs et cahiers de cours : ...
- V. Compléments d'éducation esthétique : notions sur l'histoire de l'art français à l'aide de modèles en plâtre, photographies, gravures, carte postales, etc., en rapport avec le cours d'histoire de 1^{ère} année : Moyen âge et Renaissance. – Croquis correspondants exécutés d'après le relief ou d'après les reproductions de dessin de maîtres.

2^e et 3^e années :

- I. Dessin d'après nature : ...
- II. Composition décorative et application : ...
- III. Exercices libres ou dirigés de dessin de mémoire :...
- IV. Exercices libres d'illustrations des devoirs et cahiers de cours : ...
- V. Compléments d'éducation esthétique : notions sur l'histoire de l'art français à l'aide de modèles en plâtre, photographies, gravures, carte postales, etc., en rapport avec les cours d'histoire de 2^e, 3^e : XVII^e, XVIII^e, XIX^e siècles. – Croquis correspondants exécutés d'après le relief ou d'après les reproductions de dessin de maîtres.

4^e et 5^e années :

- I. Dessin d'après nature : ...
- II. Composition décorative et application : ...
- III. Exercices libres ou dirigés de dessin de mémoire :...

- IV. Exercices libres d'illustrations des devoirs et cahiers de cours :...
- V. Compléments d'éducation esthétique : notions sur l'histoire de l'art français à l'aide de modèles en plâtre, photographies, gravures, carte postales, etc., en rapport avec les cours d'histoire de 4^e, 5^e. – Croquis correspondants exécutés d'après le relief ou d'après les reproductions de dessin de maîtres.

Annexe 7

Questions de l'épreuve de composition au certificat de l'aptitude de l'enseignement du dessin du premier degré (de 1910-1939) (incomplètes)

(Source : Archives nationales)

1910 :

De la représentation des animaux dans la décoration à travers les âges. Citez des exemples et accompagnez-les de croquis.

...

1923 :

4. Vous faites votre première classe de dessin à des élèves de 15 ans. Vous leur présentez le modèle et leurs donnez quelques conseils.
5. Montrer que les formes et les couleurs expriment des idées et des sentiments en prenant vos exemples dans les œuvres d'art que vous connaissez le mieux (architecture, sculpture, peinture, décoration...)
6. Le peintre Louis David avait coutume de dire : « J'aime ce qu'on appelle style ; mais je n'aime pas la manière. » que signifient ces paroles ?

1924 :

1. Les artistes ont presque toujours professé qu'ils ne connaissaient pas d'autre modèle que la nature. Comment leurs œuvres, malgré l'identité du modèle, se trouvent-elles si différentes les unes des autres ?
2. Analysez devant de grands élèves une œuvre d'art de votre choix (architecture, sculpture ou peinture) et montrez comment les formes y expriment de la pensée.
3. « Dans un tableau, une statue, un poème, un édifice, une symphonie, tous les effets doivent être convergents » - Développez cette pensée de Taine.

1925 :

1. Sous quelles influences, dans quelle direction se développe actuellement un style

décoratif nouveau ?

2. Comment dans l'enseignement du dessin peut-on concilier le respect de la personnalité de l'enfant et l'obligation d'observer certaines règles ?
3. Montrez par des exemples quels enseignements un étudiant dessinateur peut tirer de l'observation des chefs d'œuvre de l'art.

1926 :

1. En donnant à dessiner à des élèves de quinze ans le buste de Voltaire par Houdon, vous présentez quelques observations sur cette œuvre d'art et sur la manière dont elle doit être rendue.
2. Chardin disait que l'on ne peint pas avec de la couleur, mais avec du sentiment. Que fait-il entendre par là ? Cette pensée ne peut-elle pas s'entendre non seulement de la couleur, mais aussi du dessin ?
3. Montrez par quelques exemples combien l'étude des monuments de l'art contribue à l'intelligence de l'histoire et à la culture de l'esprit.

1927 :

Comment la pratique du dessin peut-elle servir à l'étude de l'histoire de l'art ?

...

...

1928 :

Analyser une œuvre d'art que vous connaissez et que vous admirez.

...

...

1929 :

Décrire une œuvre d'art à votre choix.

...

...

1930 :

Montrer comment le dessin et l'histoire de l'art se prêtent un mutuel appui.

...

...

1931 :

Présenter et comment une œuvre d'art qui vous soit familière, en vous adressant à des élèves de quinze ans.

...

...

1932 :

Utilité du dessin dans l'étude et l'enseignement de l'histoire de l'art.⁶³⁰

...

...

1933 :

1. Du rôle des arts du dessin dans l'éducation intellectuelle.
2. Expliquer le mot de Chardin : « On peint avec du sentiment ».
3. Décrire et commenter un monument ou œuvre d'art à votre choix.

1934 :

1. Que signifie la phrase souvent citée de Chardin d'après laquelle l'artiste ne peint pas avec de la douleur mais avec du sentiment ?
2. Montrer, par des exemples, comment l'art d'une époque exprime cette époque.
3. Quel artiste ou quelle œuvre vous inspire le plus d'admiration ? Dites les raisons de votre prédilection.

1935 :

1. Présenter à une classe de quatrième le modèle à dessiner- ou le motif décoratif à développer.
2. Qu'est-ce que le style d'un maître, sa manière ? Est-ce que les deux mots n'ont pas un

⁶³⁰ Cette année, un nouveau titre est intégré dans le groupe de jury, il s'agit de l'inspecteur général de l'enseignement artistique des Beaux-Arts et des musées. Emile Bayard en est titulaire.

sens différent ?

3. Le dessin d'après nature et le dessin de mémoire. Leurs mérites respectifs pour l'éducation scolaire et leurs conséquences dans la formation des styles artistiques.

1936 :

1. Rôle du dessin dans le développement de l'intelligence.
2. Importance de la perspective dans la formation des styles.
3. Evoquer un peu d'histoire de la France en visitant quelque illustre monument.

1937⁶³¹ :

1. Rôle du dessin dans la culture générale : ses relations avec les autres disciplines, les sciences naturelles, la géographie, l'histoire de l'art, etc...
2. Conduire un groupe d'élèves devant les œuvres d'art d'un musée ou leur faire visiter un monument.
3. Quels sont les mérites des trois principaux exercices pratiqués pour l'enseignement du dessin : le dessin de mémoire ou d'imagination, la décoration, le dessin d'après nature.

1939 :

1. Comment le dessin intervient utilement dans les autres enseignements.
2. On a coutume d'opposer le dessin et la couleur. Qu'y a-t-il de fondé et de factice dans cette opposition ?
3. Présenter une œuvre d'art à votre choix à des élèves de quinze ans (architecture, sculpture ou peinture).

⁶³¹ Les sources de cette année se trouvent dans *Bulletin trimestriel. Syndicat des professeurs de dessin de l'enseignement secondaire*, octobre-novembre 1937, p. 49.

Annexe 8

Programme d'histoire de la civilisation et histoire de l'art. Classe de première (lettres) (Trois heures par semaine) de 1891

(Source : Arrêté du 15 juin 1891)

I. Histoire de la civilisation

...

II. Histoire de l'art.

Observations.

Le professeur exposera sous la forme la plus simple et la plus accessible les considérations générales ; il s'abstiendra autant que possible des termes techniques. Il rattachera les explications à l'étude d'un monument pris comme type.

D'ailleurs, les idées qui font rentrer l'art dans le milieu historique où il s'est produit auront été en partie abordées dans l'histoire de la civilisation. Il y aura donc grand profit pour les cours d'histoire, de lettres et de beaux-arts à ce que les professeurs, quand ils seront différents, s'entendent entre eux.

Quand le maître étudiera les parties du programme qui touchent à l'art proprement dit, il évitera à tout prix la nomenclature

Il n'étudiera pas et n'énumérera tous les temples grecs, mais un temple grec, tel que le Panthéon ; toutes les églises gothiques, mais une église, telle que Notre-Dame, ou Amiens, ou Reims ; tous les châteaux de la Renaissance, mais Chambord, ou le Louvre, ou Fontainebleau ; tous les Primitifs italiens, mais Giotto, Donatello, Brunellesco ⁽¹⁾. En un mot, il s'attachera, dans chaque période, aux œuvres qui réunissent avec le plus de force et de simplicité les caractères de la *beauté artistique*.

Cette préoccupation devra dominer tout son enseignement ; à côté de la nécessité d'expliquer comment l'art est l'expression des idées, des sentiments, des croyances d'une société, il ne faut jamais renoncer à pénétrer les esprits de l'impression du *Beau*.

On n'institue pas ici l'histoire de l'art pour en faire connaître toutes les manifestations possibles, mais pour en faire comprendre et apprécier les chefs-d'œuvre ⁽²⁾.

Programme

Idée générale du cours :

1. Les beaux-arts. Définitions et divisions : les arts plastiques. L'art et l'industrie.

L'art considéré en lui-même : le sentiment du beau (rapprochement avec la littérature).

Ce que c'est que l'esthétique. Réalisme et idéalisme.

Ce que c'est que la technique : l'exécution, la forme.

2. Utilité de rapprocher l'art de l'histoire ; l'art considéré dans ses rapports avec la civilisation. Ses transformations suivant le génie des peuples et des époques.

Son développement à travers les âges.

Orient

Trois centres principaux : Egypte, Assyrie-Babylonie, Perse.

3 et 4. Egypte : Rôle de la religion et des croyances dans l'art. Tombeau (pyramide, hypogée) ; temple. La sculpture.

5. Assyrie-Babylonie, Perse : La monarchie assyrienne et persane. Palais assyrien, palais persan.

Grèce

Domaine géographique de l'art grec. Coup d'œil sur ses premières origines et sur son influence dans le monde.

6. Génie du peuple grec. Le sentiment de l'harmonie et de la proportion. Ce qu'on appelle dans l'art grec le réalisme et l'idéalisme.

7. Siècle de Phidias : influence de la religion et de la littérature ; rapprochement entre les œuvres de la poésie et celles de l'art. La statuaire de Phidias et de Polyclète. La beauté physique.

8. Architecture : sur quoi repose la distinction entre les ordres grecs. Les monuments de l'Acropole.

9. L'art grec après Phidias. Diffusion ; inspirations nouvelles : la passion, le mouvement, le grandiose. Sculpture de Scopas et Praxitèle. Peinture : Apelles.

Rome

10. L'art étrusque. Influence de la Grèce à Rome. Domaine géographique de l'art romain à son complet développement. Son influence.

11 et 12. L'art romain de l'empire ; l'esprit romain. Tendance à l'utile. Le colossal ; le luxe dans la décoration. Rôle secondaire de la religion et de la littérature. Palais. Arc de triomphe. Temple. Amphithéâtre.

Résumé de l'histoire de l'art ancien dans ses grandes manifestations.

Moyen âge et temps modernes

Trois parties : Moyen âge ; Renaissance et temps modernes ; époque contemporaine ;

A. Moyen âge

13. Eléments d'un esprit nouveau dans l'art ; le christianisme ; le germanisme. Influence de l'art ancien sur la technique de l'art nouveau. Les catacombes.

14. L'art byzantin ; Sainte-Sophie.

15. L'art musulman ; ses caractères particuliers : le pays ; la race ; la croyance. Une mosquée ; un palais. Domaine géographique de l'art musulman ; son influence.

16. L'art occidental ; éléments dont il se compose. Au moyen âge, il a son centre principal en France. Influence de la société : l'Eglise, la féodalité et la chevalerie.

17. L'art roman. L'Eglise romane ; technique de l'architecture ; la voûte en pierre ; le contrefort. Ornementation ; le plein cintre, sculpture.

18. L'art gothique ; vrai sens du mot. Technique de l'art gothique ; l'arc-boutant. Ornementation et dessin : l'art aigu ; le vitrail.

19 et 20. Une cathédrale gothique. Sentiment de la beauté dans l'art gothique. Ce qu'on appelle les époques du gothique. Le château fort.

21. Les arts industriels ou secondaires au moyen âge (orfèvrerie, miniature, tapisserie, meuble).

B. Renaissance et temps modernes.

22. Ce qu'on appelle Renaissance ; acception générale et spéciale du mot. Influence de l'antiquité. – Renaissance du Nord : la Flandre. Différence entre l'esprit du moyen âge et celui de la Renaissance montrée par des exemples. Différence entre l'esprit du moyen âge et celui de la Renaissance montrée par des exemples. Découvertes pratiques : la pratiques : la peinture à l'huile ; la gravure.

23. Renaissance en Italie. Part du réalisme et du sentiment chrétien. Les Primitifs à Florence.

24 et 25. Essor de la Renaissance classique. Rome et les Papes. Léonard de Vinci. Raphaël ; Michel-Ange. Le sentiment du beau. Venise ; le Titien.

26 et 27. La Renaissance en France. La monarchie. Les châteaux. La sculpture. Expansion de la Renaissance eu Europe.

28 et 29. Le XVII^e siècle en dehors de France. L'art flamand : Rubens ; Téniers. L'art espagnol : Vélasquez ; Murillo. L'art hollandais : Rembrandt ; le genre ; le paysage.

30, 31 et 32. Rôle de la France au XVII^e siècle ; ce qu'on appelle l'esprit classique. Rapprochements entre la littérature, l'art et les sentiments de la société. Le XVII^e siècle avant Louis XIV. Poussin ; Le sueur. Louis XIV. Versailles : Le Brun, Mansart, Girardon, Puget. Le Louvre : Claude Perrault.

33. Esprit nouveau au XVIII^e siècle. La société du temps, la galanterie, le luxe ; le goût. Watteau et Boucher.

C. Epoque contemporaine.

34 et 35. Changements dans les idées vers la fin du XVIII^e siècle ; nouveau retour à l'antiquité classique. La Révolution et l'Empire : David, Gros.

36. Nouvelles tendance. Influence de la littérature française ou étrangère. Classiques et romantiques. Prudhon, Géricault, Ingres et Delacroix.

37. Place considérable de la musique à côté des arts plastiques. Les grands maitres de la symphonie et du drame lyrique depuis le XVIII^e siècle.

Résumé et conclusion.

N.B. – Quatre parties de ce programme formeront la base de l'enseignement : Art grec ;

Art gothique ; Renaissance ; XVII^e siècle.

En dehors de ces quatre périodes principales, le professeur pourra traiter très sommairement les autres parties ou même ne pas traiter certaines d'entre elles.

Il lui est ainsi permis de limiter son enseignement à condition de rester dans les données du programme général et de la méthode d'ensemble, et de ne pas négliger les points ci-dessus indiqués.

Le cours d'histoire de l'art peut être confié à un autre professeur que le professeur d'histoire. Les diverses parties du programme peuvent être traitées par différents professeurs.

(1) Au lieu d'étudier les œuvres, le professeur pourra choisir la vie d'un grand artiste, tel que Michel-Ange, Poussin, etc.

(2) Des photographies et des gravures faites d'après les monuments, les tableaux, les statues et les œuvres d'art de tous les âges (avec légendes historiques) seront placées sous les yeux des élèves.

Annexe 9

Leçons en rapport avec l'art dans le concours de l'agrégation d'histoire avant la première guerre mondiale (1892-1905) (incomplètes)

(Source : Rapports du jury)

Année	Sujets d'histoire de l'art
1892	« Les grands monuments de Rome sous l'Empire »
1894	« La civilisation et l'art de la Perse ancienne », « Les monuments de l'Acropole d'Athènes », « rôle politique, intellectuel et artistique des Etats bourguignons », « François Ier considéré comme protecteur des lettres et des arts »
1898	« L'art Louis XV, peintres, graveurs et sculpteur », « L'art en Egypte au temps des Pharaons », « La religion, les lettres, les arts à Rome et dans l'empire depuis la mort de César jusqu'à celle d'Auguste », « L'art dans les pays musulmans au moyen âge »
1899	« L'acropole d'Athènes au temps de Périclès. Le théâtre d'Athènes au temps de Périclès », « Les Catacombes », « Description de la ville de Rome à la mort d'Auguste. Les ducs de Bourgogne de la maison de Valois ; leurs domaines, leur cour, leur influence littéraire et artistique », « L'architecture, la sculpture et la peinture, sous Napoléon premier »
1900	« Décrire une cathédrale gothique », « La renaissance à l'époque de François Ier et de Henri II »
1901	« La peinture aux Pays-Bas au XVe siècle », « L'art français dans l'administration de Colbert »
1902	« L'art arabe »
1903	« Une cathédrale française au XIIIe siècle : l'Edifice, le Clergé, le Culte », « La renaissance littéraire et artistique à Rome au XVe siècle », « La peinture à Florence au XVe siècle »
1904	« Arts en France sous Louis XV (excepté la musique) », « L'architecture romane : insister sur une des écoles romane », « Une cathédral gothique primitive ; son architecture et sa décoration », « L'architecture civile en France à la fin du moyen âge ; la maison de Jacques Cœur, à Bourges »

1905	« Décrire les principaux monuments de l'Acropole d'Athènes », « L'architecture gothique ; ses origines, ses caractères, sa diffusion au XIIe et aux XIIIe siècles »,
------	--

Annexe 10

Sujets de leçon à l'oral d'histoire de l'art au concours de l'agrégation féminine d'histoire (1930-1935) (incomplètes)

(Source : *Revue universitaire*)

Session de 1930⁶³²:

« La sculpture grecque avant Phidias », « Phidias », « L'acropole d'Athènes », « Giotto et la peinture italienne au XIVe siècle », « La sculpture florentine au XVe siècle », « Les phases de la peinture florentine au XVe siècle », « Léonard de Vinci », « Raphaël », « Michel-Ange », « Les chambres du Vatican décorées par Raphaël », « La décoration de la Chapelle Sixtine au Vatican », « Les grands peintres vénitiens du XVe siècle », « Titien », « L'architecture italienne de la Renaissance », « Le peintre Louis David », « L'art français sous le premier Empire », « Ingres », « Delacroix », « Les paysagistes de l'Ecole de 1830 », « Puvis de Chavannes », « Le naturalisme et l'impressionnisme en peinture (1850-1900) », « Comparer Millet et Courbet », « La sculpture française au XIXe siècle ».

Session de 1933⁶³³ :

« Le monde préhomérique d'après les découvertes de Mycènes et de la Crète », « Les origines du temple grec ; théorie des ordres », « Le Parthénon », « La sculpture grecque, des origines à Phidias exclusivement », « Phidias », « La société française de la fin du moyen âge d'après les monuments de l'art », « La peintures françaises aux XVe siècle », « La peinture flamande au XVe siècle », « Léonard de Vinci », « Michel-Ange », « Raphaël », « Les maîtres de la peinture vénitienne au XVIe siècle », « Albert Dürer », « L'architecture française de la Renaissance », « La sculpture françaises au XVIe siècle », « Puvis de Chavannes », « La peinture française au XIXe siècle, du naturalisme à l'impressionnisme », « Les transformations de Paris dans la deuxième moitié du XIXe siècle ».

⁶³² Louis Gallouédec, « Rapport sur le concours de l'agrégation des jeunes filles. Section historique (session de 1930) », *Revue universitaire*, mai 1931, p. 385-397.

⁶³³ Louis Gallouédec, « Rapport sur le concours de l'agrégation des jeunes filles. Section historique (session de 1933) », *Revue universitaire*, 1934, p. 193-205.

Session 1934⁶³⁴ :

« La sculpture grecque de Praxitèle à Lysippe », « La sculpture grecque après Lysippe », « L'art chrétien des Catacombes », « Les origines de l'art roman », « Les origines de la plastique romane », « La sculpture romane : iconographie et plastique », « Les grandes écoles d'art roman en France », « Les principes de l'architecture gothique », « Les grands thèmes de l'iconographie chrétienne aux XIIe et XIIIe siècles », « La sculpture française au XIIIe siècle », « Présenter une cathédrale gothique de France à votre choix », « Watteau », « Les portraitistes français du XVIIIe siècle », « Chardin », « L'art français sous Louis XVI », « La sculpture française au XVIIIe siècle », « La société parisienne du XVIIIe siècle d'après les peintres », « Le style décoratif et le meuble en France depuis la Régence jusqu'à la Révolution », « Les transformations de Paris et des grandes villes au XVIIIe siècle ».

Session 1935⁶³⁵ :

« Le forum romain », « L'art romain en Gaule », « Giotto », « La peinture à Florence au XVe siècle », « la sculpture florentine au XVe siècle », « Michel-Ange », « Raphaël », « Léonard de Vinci », « Titien », « Paris au XIXe siècle », « Ingres », « Delacroix », « Les paysagistes de 1830 ou de l'Ecole de Fontainebleau », « Puvis de Chavannes », « L'art impressionnistes », « La sculpture française au XIXe siècle » .

⁶³⁴ Louis Gallouédec, « Rapport sur le concours de l'agrégation des jeunes filles. Section historique (session de 1934) », *Revue universitaire*, avril 1935, p.289-

⁶³⁵ Louis Gallouédec, « Rapport sur le concours de l'agrégation des jeunes filles. Section historique (session de 1935) », *Revue universitaire*, 1936, p. 280 -305.